

Universität Bielefeld

Fakultät für Soziologie

Working Paper No. 5

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education / Working Papers

Zum Funktionswandel ökonomischer Bildung Vom „Homo oeconomicus“ zum „unternehmerischen Selbst“

Gerd-E. Famulla
2017

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education

Working Papers

ISSN 2364-7698

Herausgeber / Editors:

Prof. Dr. Reinhold Hedtke

Prof. Dr. Bettina Zurstrassen

Die Working Papers Didaktik der Sozialwissenschaften stellen vorläufige Forschungsergebnisse oder Resultate aus laufenden Forschungsprojekten vor und bieten ein Forum für Debatten und Diskussionen. Sie haben eine interne und externe Kommentierung und Begutachtung durchlaufen.

Social Science Education Working Papers are reporting on preliminary research results or results from current projects and are intended to provide a forum for debate and discussion. They have been subjected to internal and external comment and peer review.

Universität Bielefeld / Bielefeld University
Fakultät für Soziologie / Faculty of Sociology
Postfach / Postbox 100 131
33501 Bielefeld
Germany

Homepage

<http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/ab9/>

e-Mail

[reinhold.hedtke\[at\]uni-bielefeld.de](mailto:reinhold.hedtke[at]uni-bielefeld.de)

[bettina.zustrassen\[at\]uni-bielefeld.de](mailto:bettina.zustrassen[at]uni-bielefeld.de)

Sekretariat / office: Tel. +49 (0)521-106-3985



Bielefeld 2017

© Copyright by the author(s)

Zum Funktionswandel ökonomischer Bildung

Vom „Homo oeconomicus“ zum
„unternehmerischen Selbst“

Gerd-E. Famulla

1	Vom Subjekt zur Subjektivität	1
2	Konzepte ökonomischer Bildung: Subjektorientierung vs. Wissenschaftsorientierung?	4
3	Die neuhumanistische Bildungsidee in der ökonomischen Bildung	6
4	Kritik am Subjektbegriff aus philosophisch-sozialwissenschaftlicher Sicht	7
5	Subjektivierung durch Unterwerfung unter die Rationalverhaltensnorm – Effizienz als Bildungsziel?	9
6	Wirtschaftswissenschaften als ökonomische Bildung?	11
7	Die „Herstellung“ des ökonomisch rational handelnden Akteurs	14
8	Vom Homo oeconomicus zum unternehmerischen Selbst	15
9	Kritische Handlungsfähigkeit und Fachlichkeit	17
10	Anpassung und Hürden der Kritik	19
11	Beispiele kritischer Handlungsfähigkeit	21
12	„Lebenssituationsorientierung“ in der (sozio-)ökonomischen Bildung	23
13	Schlussbemerkungen	25
	Literatur	27

Gerd-E. Famulla

Zum Funktionswandel ökonomischer Bildung¹

Vom „Homo oeconomicus“ zum
„unternehmerischen Selbst“

Projektbeschreibung

Lange Zeit wurde in der ökonomischen Bildung von der neuhumanistischen Bildungsidee ausgegangen, in der sich die Entwicklung bzw. Stärkung der Subjekte gegenüber den gesellschaftlichen Anforderungen und Zumutungen manifestierte – zumindest wurde diese Idee intentional den ökonomischen Kategorien, insbesondere dem Homo oeconomicus, hinzugefügt. Ohne dass die Vertreter des Mainstreams der ökonomischen Bildung die poststrukturalistische Dekonstruktion des Subjektbegriffs explizit wahrgenommen hätten („das autonome Subjekt ist eine abendländische Fiktion“), geht es ihnen heute weniger um die Sicherung der neuhumanistischen Bildungsidee hin zum souveränen Subjekt, als vielmehr um einen bildungsstandardisierten Qualifikations- und Kompetenzbegriff und in Konsequenz um die umfassende Anwendung des wirtschaftswissenschaftlichen Paradigmas der Effizienz auf alle Lebenssituationen, schließlich auch auf sich selbst („unternehmerisches Selbst“). Die Idee umfassender Persönlichkeitsbildung wandelt sich unter der Hand zum Ziel umfassender Selbstverantwortlichkeit. In der Folge können gesellschaftliche Problemlagen zunehmend als persönliche Herausforderungen verstanden, „Regierungshandeln auf untere Ebenen verlagert“ und Misserfolge bei der Lösung als persönliches Scheitern interpretiert werden. Foucault nennt das „Regierungskunst“. Der Eigensinn bzw. Widerstand gegenüber der eigenen und gesellschaftlichen Ökonomisierung und für ein gutes Leben begründet sich nicht aus der Orientierung am neuhumanistischen Bildungsideal, sondern aus Widersprüchlichkeiten im Subjektivierungsprozess, der durch die Unterwerfung unter Normen geprägt ist. Als eine solche Norm ist auch das Wirtschaftlichkeits- oder Effizienzprinzip zu verstehen, das in der konventionellen ökonomischen Bildung einen paradigmatischen

Status erhält („wichtigster Beurteilungsmaßstab“). Dagegen setzt kritische (sozio-)ökonomische Bildung nur sehr eingeschränkt auf die Möglichkeit der quantitativ-ökonomischen Anwendung des Effizienzprinzips in der Praxis und betont die Mehrdimensionalität und Subjektabhängigkeit wirtschaftlicher Entscheidungen. Bildung wird als persönlicher Prozess verstanden mit dem Ziel, zugleich selbstbestimmt und solidarisch mit anderen handeln zu lernen. Ausgehend von der Lebenssituation der Lernenden geht es um den Erwerb kritischer Handlungsfähigkeit für ein gutes Leben mit einer nachhaltigen Wirtschaft.

1 Vom Subjekt zur Subjektivität

Der Subjekt-Diskurs hat Konjunktur, aber die ökonomische Bildung hat er (noch) nicht erreicht. Ökonomische Bildung bzw. die Wirtschaftsdidaktik (Mainstream) orientiert sich eher an der Struktur der Wirtschaftswissenschaften, als an den lebenspraktischen Problemen der Jugendlichen oder an der grundsätzlichen Frage, wie sich Subjekte konstituieren und welche Rolle die ökonomische Bildung in diesen Konstitutionsprozessen spielt. Dabei kann es der Wirtschaftsdidaktik erneut passieren, dass sie „zu spät kommt“. Sie ist noch voll- auf damit beschäftigt, die curricular-szientistische Wende zu vollenden, nach der seit etwa 1970 die Schulfächer auf disziplinäre Bildungsziele ausgerichtet werden. So ist der wirtschaftsdidaktische Mainstream noch in der Phase der Standardisierung (GGW 2010), da regt sich unter Verweis auf die „wichtigere Subjektorientierung“ Widerstand gegen die konventionelle, d. h. szientistische bzw. monodisziplinäre und monoparadigmatische Orientierung in der ökonomischen Bildung (Hedtker u. a. 2010). Die nähere Betrachtung zeigt, dass sich die verschiedenen Konzepte ökonomischer Bildung² wesentlich danach unterscheiden, welches Gewicht

¹ Eine stark gekürzte Fassung dieses Beitrags erschien unter dem Titel „Vom ‚Homo oeconomicus‘ zum ‚unternehmerischen Selbst‘. Ökonomische Bildung, Ökonomisierung und Situationsorientierung“. In: Oeftering, Tonio/Oppermann, Julia/Fischer, Andreas (Hrsg.): Der „fachdidaktischen Code“ der Lebenswelt- und / oder (?) Situationsorientierung. Fachdidaktische Zugänge zu sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sowie zum Lernfeldkonzept. Hohengehren 2017, S. 193 – 220.

² Zur näheren Orientierung und kritischen Würdigung vorliegender Konzepte zur ökonomischen Bildung aus bildungstheoretischer Perspektive hat Reinhold Hedtker eine Art Kompass erstellt. Hedtker unterscheidet fünf Konzepte (vgl. Hedtker 2011); vgl. auch die ausführliche Besprechung hierzu (Famulla 2012).

den Wirtschaftswissenschaften und ihrem maßgeblichen Paradigma, dem rational handelndem, nutzenmaximierenden Homo oeconomicus, gegenüber den Problemen der Lernenden in ihrer Lebenswelt³ bzw. in ihren Lebenssituationen⁴ bei der Entwicklung von ökonomischen Lehr- und Lerninhalten beigemessen wird.

Aber es gibt bei allen Differenzen auch eine grundlegende Gemeinsamkeit zwischen den verschiedenen Konzepten ökonomischer Bildung. Hierzu gehört etwa die Bezugnahme auf die neuhumanistische Bildungsidee, auf die sich allgemeine Bildungsziele wie die Förderung von Persönlichkeit, von Mündigkeit, Rationalität und Selbstständigkeit/Autonomie sowie Eigenverantwortung der Subjekte zurückführen lassen. Das heißt auch, „man geht von als solchen vorhandenen und normativ formbaren Subjekten aus“ (Wiede 2014:10). Seitens der Wirtschaftspädagogik und -didaktik wird kaum beachtet, dass dieses gemeinsame Ziel bzw. der ihm zu Grunde liegende und aus der Zeit der Aufklärung stammende Subjektbegriff seit geraumer Zeit von philosophischer bzw. sozialwissenschaftlicher Seite einer grundlegenden Revision unterzogen wird⁵. Danach lassen sich – auf Grund gravierender Einwände (s. Abschnitt 4) – Bildungsprozesse nicht mehr ohne weiteres auf ein kohärentes, sich kontinuierlich entwickelndes Subjekt mit seinen Wesensmerkmalen Rationalität und Autonomie (Peters/Biesta 2009: 100f) beziehen. Allein der zentrale Gedanke von Judith Butler, dass die Genese des Subjekts (Subjektivierung), d. h. auch seine gesellschaftliche Anerkennung und Handlungsfähigkeit, notwendig mit seiner Unterwerfung unter gesellschaftliche Normen verbunden ist, wirft nicht nur die Machtfrage auf (Butler 2001), sondern auch die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Kritik, von „Eigensinn und Widerstand“, sowie von Handlungsalternativen. In jedem Fall treffen nach dieser Auffassung nicht fertige Subjekte auf gesellschaftliche Normen und setzen sich mit diesen (kritisch) auseinander, sondern Individuen erhalten Subjektstatus überhaupt erst durch Unterwerfung unter Normen (Meißner 2012: 13). Hier besteht offenbar ein paradoxales Problem: Wie können Individuen Kritikfähigkeit gegenüber Normen gewinnen, deren Anerkennung Voraussetzung dafür ist, überhaupt Subjektstatus zu erlangen?

³ Dem Begriff der „Lebensweltorientierung“ kommt bislang vor allem im Bereich der sozialen Arbeit eine Schlüsselstellung zu. Er reflektiert das auch für die ökonomische Bildung (Stichwort Berufsorientierung) bedeutsame Phänomen, dass „sich die Probleme der Lebensbewältigung in zunehmend *offeneren* Situationen als zentrale Fragen stellen und (...) die Pluralisierung von Lebenslagen wie auch die Individualisierung von Lebensführungen“ dazu geführt haben, „dass Menschen nicht mehr an vorgegebene Lebensmuster gebunden sind, sondern sich eher für individuelle Lebensmuster entscheiden müssen“ (BMJFFG 1990: 197).

⁴ Der Begriff der „Lebenssituation“ steht im Zentrum des lebenssituationorientierten Konzepts ökonomischer Bildung (zur näheren Analyse vgl. Abschnitt 12).

⁵ Siehe einleitend in diese Thematik auch Rosa/Strecker/Kottmann 2013: 285ff („Der Tod des Subjekts“).

Wenn auch nicht vom „Verschwinden des Subjekts“ gesprochen werden kann, so ist es dennoch nicht mehr als eine „feste Größe“ zu betrachten (Gelhard u. a. sprechen von der „klassischen Festkörpertheorie“). Das cartesianisch-kantische Subjekt wurde gleichsam post-strukturalistisch dekonstruiert (Gelhard u. a. 2013: 9) und zwar zu Gunsten eines Begriffs von *Subjektivität*, bei dem der Prozessgedanke und die Frage nach der Genese des Subjekts (*Subjektivierung*) gegenüber der „alten“ Frage nach dem Wesen oder der Natur des Menschen im Vordergrund stehen. „Die Theorie der Subjektivierung ist keine klassische Subjektphilosophie, sondern eine Perspektive, der es um das (konkrete) Werden und Gewordensein von (konkreten) Subjekten geht“ (Saar 2013: 17). Weil alle *Bildung* von den Individuen als *persönlicher Prozess* zu verstehen ist, bleibt auch (kritische) ökonomische Bildung subjektorientiert, nur fehlt es jetzt an „Ordnungsvorgaben“, an „Kohärenz“ und „Kontinuität“, so dass die Arbeit an der „Identität zu einem unabschließbaren Projekt“ wird (Keupp 2010), welches sich von Anfang an im Kontext von Macht bewegt.

Dabei verläuft der Prozess der Individualisierung im Zuge der Modernisierung durchaus ambivalent. So hat und behält der Autonomiebegriff als Bezeichnung für die Emanzipation des Menschen aus traditionellen Bindungen seine fortschrittliche Bedeutung. „Autonomie ist die in Freiheit vollzogene Bindung des Subjekts an seinen eigenen vernünftigen Willen“ (Rosa u.a. 2013: 287)⁶. Betrachtet man den Individualisierungsprozess hingegen unter dem Aspekt der Kontrolle, speziell des Wandels der Kontrollformen, wird Kontrolle zur Selbstkontrolle. „Das autonome Subjekt ist das sich selbst unterwerfende Subjekt“ (ebd.). Für Foucault ergeben sich durch diese Umstellung von der Fremd- auf die Selbstkontrolle grundsätzliche Zweifel am fortschrittlichen und emanzipativen Charakter des Modernisierungsprozesses (Dieser Zweifel wird in Abschnitt 8 am Beispiel des „unternehmerischen Selbst“ konkretisiert.)

„Der Mensch als Zweck der Bildung“ (Jongbloed 2011) lässt sich nicht mehr als Ideal fixieren. Das heißt aber auch, wenn sich das neuhumanistische Ideal der „ganzheitlichen Persönlichkeit“ nicht länger aufrechterhalten lässt, gibt es keinen diesem „Ideal gänzlich entgegenstehenden Trend einer Ökonomisierung der allgemeinen Bildung“, wie Jongbloed ihn noch in bester pädagogischer (neuhumanistischer) Absicht annimmt (Jongbloed 2011: 3). Andererseits ignoriert eine bloß additive Verknüpfung oder gar definitorische Ineinsetzung von ökonomischer und pädagogischer Bildung (s. u.) die möglichen Wirkungen auf das Subjekt durch das

⁶ Steffen Neugebauer machte mich auf einen Text von Axel Honneth aufmerksam, in dem dieser unter Bezug auf Emil Durkheim am Begriff der Individualisierung die in der Moderne gewonnenen politischen Freiheiten festmacht: „...unter ‚Individualisierung‘ wird (...) der Prozess einer wachsenden, unumkehrbaren Freisetzung der Gesellschaftsmitglieder von traditionellen Bindungen und stereotypen Zwängen verstanden, die ihnen zu größerer Wahlfreiheit und Autonomie verhilft“ (Honneth 2000: 202).

Vermitteln und Anwenden ökonomischer Normen. Vertreter der konventionellen ökonomischen Bildung sehen hier kein Problem: „(D)ie *pädagogische* Legitimation der ökonomischen Bildung (ist) inzwischen weithin unstrittig“ (Retzmann 2012a: 41). Bildung und Wirtschaft, Pädagogik und Ökonomik scheinen dagegen enger und auf spezifische, auch widersprüchliche Weise miteinander verschränkt zu sein und einer gesonderten, kritischen Betrachtung zu bedürfen sowie grundsätzliche Fragen zum Prozess der Subjektwerdung/ Subjektivierung bzw. zur (kritischen) Handlungsfähigkeit aufzuwerfen (s. näher hierzu Abschnitt 9).

Mit der Revision des Subjektbegriffs wird im Übrigen die Frage „Was es bedeutet, human zu sein, als eine radikal offene Frage“ angesehen (Biesta 2006: 4). Damit gibt es auch für die ökonomische Bildung genügend Anlass für eine Prüfung ihres „Subjekts“⁷. Immerhin orientiert sich auch die ökonomische Bildung bzw. Wirtschaftsdidaktik bei der Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung aktuell an allgemeinen Bildungszielen wie Persönlichkeitsentwicklung, Autonomie und Mündigkeit (Weber 2008; Jung 2008a; Jung 2008b). Grundsätzliche Fragen stellen sich also nicht nur nach der Bildungsrelevanz des Homo-oeconomicus-Modells (Loerwald/Müller 2012), sondern nach dem Bildungsbegriff bzw. der Bildungstheorie überhaupt, die man der ökonomischen Bildung zugrunde legt. „Ökonomische Bildung – Quo vadis?“ fragte Andreas Fischer bereits 2006 und suchte inhaltlich nach einer Antwort auf dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsdebatte, ohne allerdings den Subjektbegriff schon grundlegend zu problematisieren (Fischer 2006)⁸.

Mit dem Perspektivenwechsel vom „Subjekt zur Subjektivität“ gilt es zu prüfen, wie die Beziehung zwischen pädagogischen – bislang neuhumanistischen – Zielen einerseits und wirtschaftswissenschaftlichem Paradigma, dem Homo oeconomicus, als dem für die Wirtschaftsdidaktik bzw. konventionelle ökonomische Bildung⁹ maßgeblichen Paradigma andererseits geartet

ist. Darüber hinaus stellt sich die Frage, in welcher Weise und mit welchen Wirkungen die trotz aller Einwände einzig am Paradigma des Homo oeconomicus¹⁰ unbeirrt festhaltende ökonomische Bildung (Mainstream) an Prozessen beteiligt ist, die neuerdings unter den Begriff der *Subjektivierung* gefasst werden. Neben dieser individuellen Perspektive, die nach den Wirkungen ökonomischer Bildung auf das Individuum fragt, ist aus gesellschaftlicher Perspektive zu klären, welche geänderte oder neue Funktion ökonomische Bildung im aktuellen Transformationsprozess des Verhältnisses von Wirtschaft und Gesellschaft einnimmt¹¹.

Gemeint ist hiermit derjenige gesellschaftliche Prozess, der heute grob mit *Ökonomisierung der Gesellschaft* bezeichnet wird und zum einen die verstärkte und/oder veränderte Anwendung des ökonomischen Kalküls auf ökonomische Bereiche, wie z. B. die betriebliche Arbeitsorganisation (Stichwort: „Flexibilisierung“) oder den Arbeitsmarkt (Stichwort: „aktivierende Beschäftigungspolitik“) betrifft. Man kann hier von einer „Ökonomisierung der Wirtschaft“ sprechen, die in einer „Finanzialisierung“ gipfelt, in der allein der „shareholder value“ regiert. Zum anderen betrifft der Ökonomisierungsprozess zunehmend auch nichtökonomische gesellschaftliche Bereiche, wie das Gesundheits- und Sozialwesen (Stichwort: „aktivierender Sozialstaat“) oder das Bildungswesen (Stichwort: „Humankapitalorientierung“).

Bemerkenswert an den verschiedenen Konzepten der ökonomischen Bildung – mit Ausnahme der sozialwissenschaftlichen ökonomischen und der sozioökonomischen Bildung – ist, dass sie keinen Begriff vom ambivalenten Prozess der Ökonomisierung der Gesellschaft entwickelt haben oder entwickeln und insofern auch über kein Bewusstsein, geschweige ein selbstkritisches, in Bezug auf den Eigenanteil bzw. die Mitverantwortung am Ökonomisierungsprozess und dessen Folgen verfügen (kritisch hierzu: Engartner/Krisanthan

digmatisch und monodisziplinär orientiert und vertritt einen universalen Anspruch der Anwendung.

⁷ Genau genommen, haben wir es in diesem Beitrag mit fünf Subjektbegriffen zu tun: 1. Das cartesianisch-kantische Subjekt, das zugleich die Grundlage für das neuhumanistische Subjekt bzw. den Persönlichkeitsbegriff bildet; 2. der Homo oeconomicus, als Idealtypus der Wirtschaftswissenschaften, der rational und nutzenmaximierend handelt und hier in Anlehnung an Loerwald/Müller (2012) synonym sowohl mit dem Rationalverhaltensansatz (RVA) wie mit dem Ökonomik-Paradigma (Krol/Zoerner 2008) verstanden wird; 3. das „unternehmerische Selbst“ als Abkömmling des Homo oeconomicus, von dem jetzt stärker als bisher die Lösung gesellschaftlicher Problemlagen erwartet wird; 4. das empirische Subjekt, d. h. die real existierenden Individuen, hier vor allem die Lernenden; 5. das kritische Subjekt der sozioökonomischen Bildung, das sich im historischen Wandel von Wirtschaft und Gesellschaft kritisch verortet (vgl. Famulla 2016). Zur Diskursabhängigkeit verschiedener Subjektbegriffe, die Foucault geprägt hat, vgl. Graefe (2010): 293.

⁸ Auch ich bezog mich in einem Beitrag über Lerninhalte und Problemfelder der Bildung noch uneingeschränkt auf das neuhumanistische Ziel der Subjekt- bzw. Persönlichkeitsbildung (Famulla 1993).

⁹ Mit „konventioneller“ oder „orthodoxer“ ökonomischer Bildung wird hier diejenige ökonomische Bildung bezeichnet, deren Ausgangspunkt für Bildungs- und Lernprozesse nicht die Lebenswelt der Lernenden, sondern die Wirtschaftswissenschaften sind. Sie ist zudem monopara-

¹⁰ Die behavioristische Ökonomie oder Verhaltensökonomik hat gezeigt, dass der Homo oeconomicus als empirische Theorie falsifiziert ist, s. zuletzt Kahnemann (2012). Hier handelt es sich um wirtschaftspsychologische Forschung zu ökonomischem Verhalten. Aus Reputationsgründen hat man sich entschieden, unter „Verhaltensökonomik“ zu firmieren. Für Anthropologen, Soziologen und Psychologen gilt der Homo oeconomicus seit langem als falsifiziert. Verfechter des Homo-oeconomicus-Modells als „Heuristik zur Förderung ökonomischen Denkens“ räumen zwar auch ein, dass „das Rationalverhaltensmodell im Einzelfall unrichtig und falsch sein“ kann; zugleich betonen sie, dass mit ihm aber „falsifizierbare Aussagen über die Realität zu generieren“ seien, was für die empirische Wissenschaft unabdingbar sei und wozu es (noch) keine „realistischeren Alternativen“ gebe (Loerwald/Müller 2012: 445f) (s. näher hierzu Abschnitt 6).

¹¹ Karl Polanyi (1978) hat den Transformationsprozess der modernen Gesellschaft zur *Wirtschaftsgesellschaft* näher beschrieben, womit er die Verselbstständigung der Wirtschaft gegenüber der Gesellschaft zum Ausdruck brachte: „Die Wirtschaft ist nicht mehr in die sozialen Beziehungen eingebettet, die sozialen Beziehungen sind in das Wirtschaftssystem eingebettet.“ (S. 88f). Polanyi plädierte für eine Reintegration der Wirtschaft in die Gesellschaft. Vgl. aber auch die Kritik von Beckert (1997) an Polanyi, der bereits geschaffene soziale Voraussetzungen, z. B. Rechtssicherheit bei Vertragsabschlüssen, als Funktionserfordernis von Märkten, nicht genügend gewürdigt habe.

2014: 156). Es wird schlicht konstatiert, dass der Mensch „seine ökonomische Urteils- und Handlungskompetenz (...) in dem Maße fortentwickeln (muss), in dem sich seine Lebenswelt ökonomisiert“ (GGW 2010: 11).

Im folgenden Abschnitt soll in einer Art exemplarischer Bestandsaufnahme zunächst gezeigt werden, wie – bereits vor dem grundsätzlichen Zweifel am Subjektbegriff – avancierte („subjektorientierte“) Ansätze bzw. Konzepte ökonomischer Bildung die Lernenden und ihre Lebenssituation bzw. Lebenswelt in den Mittelpunkt didaktischen Bemühens stellen. Sie unterscheiden sich in wesentlichen Punkten vom wirtschaftswissenschaftlichen bzw. konventionellen Ansatz, der sich eng an Struktur, Paradigma und Kategorien der Wirtschaftswissenschaften orientiert. Zu den subjektorientierten Ansätzen¹² zähle ich entsprechend der Hedtkeschen Konzepte-Gliederung den Ansatz Wirtschaftlicher Bildung, den Lebenssituationsansatz, den Sozialwissenschaftlichen Ansatz (Hedtk 2011: 46ff) und den Sozioökonomischen Ansatz (Fischer/Zurstrassen 2014). Dem Wirtschaftswissenschaftlichen und dem Sozialwissenschaftlichen Ansatz ökonomischer Bildung gilt im folgenden Abschnitt das besondere Augenmerk (Der Lebenssituationsansatz ist Gegenstand des 12. Abschnitts).

2 Konzepte ökonomischer Bildung: Subjektorientierung vs. Wissenschaftsorientierung?

Der *wirtschaftswissenschaftliche Ansatz ökonomischer Bildung*, der in enger Anlehnung an den Mainstream der Wirtschaftswissenschaften und deren Leitbild („Homo oeconomicus“) konzipiert ist, unterstreicht vor allem die Bedeutung der ökonomischen Theorie für die Entwicklung von Lehr- und Lernarrangements („...“, dass die Theorie der Ökonomik für die Analyse wirtschaftlichen Handelns bedeutsam ist und eine hohe heuristische Erklärungskraft hat“ (vgl. Kaminski/Friebel 2012: 26)). Bildungsrelevantes Wissen über die Wirtschaft wird nicht wie beim Konzept „wirtschaftliche Bildung“ (vgl. Hedtk 2011: 45 – 55) auf dem Weg einer fachdidaktischen Rekonstruktion des Realitätsbereichs Wirtschaft – den Bereich der Produktion, Distribution und Konsumtion von Gütern und Dienstleistungen – sondern vor allem von den Wirtschaftswissenschaften erwartet. Insofern kann dieser Ansatz auch als ökonomistischer Ansatz bezeichnet werden, womit im Wesentlichen „die isolierte Betrachtung volks- und betriebswirtschaftlicher Grundbegriffe, Modelle und Sachaussagen unter weitgehender Ausklammerung ihrer politischen, sozialen und sonstigen gesellschaftlichen Bezüge gemeint ist“ (vgl. Klippert 1981: 16). Über

exemplarische Kategorien, die für das Wesentliche stehen, sucht die „kategoriale Variante“ (Kruber 2008) das didaktische Grundproblem der Stoffauswahl zu lösen, orientiert sich dann aber trotz ihres Bildungsanspruchs letztlich nicht an den empirischen Problemen der Lernenden oder deren Lebenswelt, sondern an der Struktur der Wirtschaftswissenschaften, bleibt also „szientistisch“. Zusammengefasst: Die (ökonomistische) Wirtschaftsdidaktik, die im Folgenden unter dem Begriff „konventionelle ökonomische Bildung“ subsumiert wird, sucht über eine enge Orientierung an den Wirtschaftswissenschaften vor allem ihre Wissenschaftlichkeit zu legitimieren. Hierzu Retzmann: „Die notwendige *Wissenschaftsorientierung* jeder ökonomischen Bildung besteht darin, dass sie sich an den Denkschemata und Erkenntnismethoden der Ökonomik orientiert“ (Retzmann 2008: 79).

Der *sozialwissenschaftliche Ansatz ökonomischer Bildung* kritisiert die vorrangige Orientierung der ökonomischen Bildung an den Wirtschaftswissenschaften und stellt fest, dass die Lebenssituation¹³ der Jugendlichen zu komplex ist, als das sie durch Rekurs auf nur eine Bezugsdisziplin bzw. die bloße Aneignung von individuellen Kosten-Nutzen-Modellen wirklich gestärkt und gefördert werden: „Wer in den zentralen Feldern Arbeit und Beruf, Haushalt und Konsum sowie Unternehmen und Produktion als Berufswähler, Arbeitnehmer, Konsument oder Unternehmer kompetent handeln lernen soll, kann sich nicht auf monodisziplinäres Wissen beschränken“ (Hedtk 2011: 76). Zwar sind die Wirtschaftswissenschaften und das Paradigma des ökonomisch-rational-kalkulierenden Subjekts als Spezialfall möglichen Verhaltens auch für ein sozialwissenschaftliches Konzept ökonomischer Bildung bedeutsam, doch wird je nach Thema, Problem oder Lebenssituation der Lernenden dasjenige Wissen aus den sozialwissenschaftlichen Disziplinen genutzt, das sich am besten für die Bearbeitung eines Problems oder einer Aufgabe eignet. Damit steht die didaktische Sichtweise bei diesem (multidisziplinären) Ansatz vor der Disziplinorientierung, und es verbinden sich Lebenswelt-, Problem- und Wissenschaftsorientierung zu einem Konzept, bei dem das subjektzentrierte Lernen im Vordergrund steht.

Dass bei diesem sozialwissenschaftlichen Ansatz der Integrationsgedanke trotz zum Teil unterschiedlicher Methodologien, Paradigmen und Kategorien bei den einzelnen Sozialwissenschaften nicht scheitern muss, zeigt Thorsten Hippe in seiner grundlegenden Publikation „Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich?“ (Hippe 2010). Widerlegt wird hier die Behauptung von den fundamentalen Differenzen („Unvergleichbarkeit“) zwischen den verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen. Hippe weist an Themen wie Arbeitsmarkt,

¹² Zum Begriff der Subjektorientierung, allerdings noch ohne Bezugnahme auf die poststrukturalistische Kritik am Subjektbegriff, vgl. Zöllner 2010.

¹³ Der Lebenssituationsansatz der ökonomischen Bildung (Ochs/Steinmann 1994) will die ökonomische Lebenswirklichkeit der Jugendlichen durch deren typische „ökonomisch geprägte Lebenssituationen“ erschließen. Seine ausführliche kritisch-konstruktive Diskussion erfolgt in Abschnitt 10.

Soziale Sicherung und Konsum exemplarisch nach, dass aus bildungstheoretischer bzw. fachdidaktischer Perspektive Erkenntnisse und wichtige Ergebnisse zu sozialen Sachverhalten aus der simultanen Nutzung und dem Vergleich der einzelnen sozialwissenschaftlichen Disziplinen sehr wohl zu gewinnen sind. Zudem wird deutlich, dass sich bei diesem multidisziplinären Ansatz die Wissenschaftsorientierung gegenüber dem Bildungsziel nicht – wie beim wirtschaftswissenschaftlichen Konzept – verselbständigen muss („Szientismus“). Dementsprechend fungiert als „fachdidaktisches Relevanzkriterium“ auch kein disziplinäres Paradigma, wie das bei der konventionellen ökonomischen Bildung mit dem „Effizienzprinzip“ der Fall ist (vgl. GGW 2010: 17). Vielmehr wird mit der durchgängig verfolgten „Gestaltungsorientierung“ dem Vorrang des Bildungsziels Rechnung getragen. Das heißt, für den sozialwissenschaftlichen Ansatz ökonomischer Bildung maßgeblich ist die Förderung einer *gestaltungsorientierten Urteilsfähigkeit* bei den Lernenden, welche als das integrative fachdidaktische Leitziel „zwischen den verschiedenen Fachdidaktiken () grundsätzlich konsensfähig ist“ (Hippe 2010: 381).

Andererseits setzt sich auch das sozialwissenschaftliche und bislang im Hinblick auf die Subjekt- und Handlungsorientierung avancierteste Konzept der ökonomischen Bildung nicht näher mit den eigentlichen Adressaten, den lernenden Subjekten, auseinander. Es stellt nur nachdrücklich fest, dass „die Wirtschaftsdidaktik eine Theorie und Empirie des wirtschaftlichen Subjekts in der entwickelten Marktwirtschaft des 21. Jahrhunderts (braucht). Zugespißt: Die Wirtschaftsdidaktik weiß nicht so richtig, mit wem sie es eigentlich zu tun hat. (...) Vielleicht entwickelt sich (...) eine subjektorientierte Konzeption ökonomischer Bildung, durch die das Individuum mehr über sich und sein Leben lernt als über den Modellakteur und seine Logik“ (Hedtke 2011: 85).

Näheren Aufschluss über die subjektiven *Lernvoraussetzungen* geben immerhin schon die Untersuchungen der „Präkonzeptforschung“, die auf empirischem Wege die affektiven und kognitiven Voraussetzungen der Lernenden wie Interessen, Motivationen und Einstellungen sowie subjektive Theorien zur Erklärung ökonomischer Phänomene ermittelt (Weber 2008: 129), ohne hiermit allerdings die weitergehende Frage nach der Subjektkonstitution bzw. nach den Wirkungen ökonomischer Bildung auf den Subjektwerdungsprozess zu verbinden. Ähnlich fokussiert auf das lernende Subjekt, wenn auch nicht auf die Subjektivierung, sind Ansätze der konstruktivistischen Lernkultur, nach denen nicht das gelernt wird, was gelehrt wird, sondern die Verantwortung für Lernprozesse Schritt für Schritt an das Subjekt delegiert wird. Es bleibt hiernach offen, ob und welche Inhalte das Subjekt erreichen. Das heißt, der konstruktivistische Ansatz öffnet sich vergleichsweise am weitesten in Bezug auf die Partizipation der Lernenden am Lernprozess, allerdings reflektiert auch er

nicht die vorherige Prägung der Individuen durch Normen und Werte, setzt also auch eine Autonomie der Subjekte voraus, deren Begründungsmöglichkeit heute allerdings streng bestritten wird¹⁴.

Empirische Untersuchungen über den *Stand ökonomischen Wissens bei Jugendlichen* liegen zwar vor (vgl. die Hinweise und Einschätzungen bei Birgit Weber [2010] sowie bei Bernd Remmele [2016]), doch Untersuchungen über die Wirkungen ökonomischer Allgemeinbildung auf das Verhalten und das Selbstverständnis der Jugendlichen, differenziert nach Unterricht im Einzelfach Wirtschaft und Unterricht im Verbund, sind bislang nicht durchgeführt worden¹⁵.

Dabei kompliziert sich das Problem der Erfassung von Wirkungen ökonomischer Bildung noch dadurch, dass auch ein Einzelfach Wirtschaft sowohl mono- wie multidisziplinär angelegt sein kann. Ebenso kann Wirtschaft als Integrationsfach z. B. mit Politik sowohl mono- wie multidisziplinär Bezug auf die Wissenschaften nehmen.

Immerhin ließ und lässt sich mit Hilfe der konstruktivistischen Lerntheorie der wesentliche Mangel des behavioristischen, auf dem Denkmodell der Ökonomik basierenden, Konzepts ökonomischen Lernens aufzeigen. Es ist nach dem Reiz-Reaktionsschema konzipiert (Beispiele: Werbung, anreizorientierte Umweltpolitik), dessen Wirksamkeit nicht bestritten wird, das aber bald an Grenzen stößt, weil es ignoriert, dass der Wissenserwerb ein aktiver Prozess des selbstgesteuerten, selbstreflexiven Individuums ist, der durch soziale Interaktion beeinflusst wird¹⁶. Unterstellt man, dass Individuen überhaupt lernen können und nicht gegebene Präferenzen konstant halten (vgl. die Kritik von Graupe {2011} an Becker), dann können für nachhaltiges Lernen nur die Bedingungen zum Selbstlernen geschaffen werden. Doch die entscheidende Frage nach der Konstitution von Subjekten oder, wie Hermann Zöllner (2008: 303) feststellt, „die Vermittlung des Subjekts mit seiner Umwelt“, findet auch hier, mit der konstruktivistischen Lerntheorie, noch keine Antwort.

¹⁴ In seiner Schrift „Erziehungsziel Solidarität“ zeigt Elmar Drieschner (2007) auf, wie das „Paradigma der Selbstsozialisation“ zu einem „Bedeutungsverlust von Erziehung“ führt, allerdings bleibt auch hier die Frage nach der Konstitution des „Selbst“ unbeantwortet.

¹⁵ Es gibt aber eine parallele, traditionsreiche Debatte in den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken um Integrationsfach/-fächer oder Einzelfächer. Die empirische Forschung gibt weder belastbare Argumente für die eine, noch für die andere Variante. Labudde (2014) hat im Anschluss an PISA-Studien gezeigt, dass die Fächerstruktur keine nachweisbaren Auswirkungen auf die Leistungen hat.

¹⁶ Birgit Weber konstatiert im Hinblick auf die Konstitution ökonomischen Verständnisses ein Defizit, wenn sie feststellt, dass an Stelle der häufigen Untersuchungen über fehlendes wirtschaftswissenschaftliches Wissen „Studien erforderlich (wären), die verdeutlichen, wie sich subjektiv und individuell das Verständnis der ökonomischen Lebenswelt, aber auch ökonomischer Phänomene entwickelt“ (Weber 2014: 135).

3 Die neuhumanistische Bildungsidee in der ökonomischen Bildung

Indem Hedtke die Frage nach dem *wirtschaftlichen Subjekt* in der *entwickelten Marktwirtschaft* radikalisiert („*unbekanntes Wesen*“) (Hedtke 2011: 85), eröffnet er im Grunde eine kritische Debatte gegenüber dem allen bisherigen Konzepten ökonomischer Bildung zu Grunde liegenden neuhumanistischen Bildungsbegriff. Nach diesem Bildungsbegriff wird jedes (lernende) Subjekt insoweit als „bekannt“ vorausgesetzt, als ihm das Potential zu Rationalität und Autonomie gegeben ist¹⁷. Mit ihm steht die Entwicklung und Stärkung der Subjekte und schließlich das mündige, autonome, vernünftige und mit sich selbst identische Subjekt im Zentrum pädagogisch-didaktischer Theorie und Praxis. Vier Beispiele seien hier genannt: (1) Aus Sicht des *wirtschaftswissenschaftlichen*, hier speziell institutionen-ökonomischen, Ansatzes ökonomischer Bildung unterstreicht Hans Kaminski die Bedeutung von zu gewinnender Autonomie für die Jugendlichen in Verbindung mit dem Lernen wirtschaftswissenschaftlicher Inhalte: „Die fachwissenschaftlichen Inhalte können nicht getrennt werden von ihrer Bedeutung für den Lernenden und damit auch nicht von der Frage danach, ob und wie sie die Mündigkeit und Selbstbestimmung der Lernenden befördern“ (Kaminski 1997: 130). (2) Aus Sicht des *Lebenssituationsansatzes* formuliert Bodo Steinmann: „Ökonomische Bildung soll Hilfen bieten auf dem Wege zur Mündigkeit des Menschen, indem sie grundlegende Befähigungen zur selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Gestaltung des Lebens in der Gesellschaft vermittelt“ (Steinmann 1997: 2). (3) Aus der Perspektive der *Wirtschaftspädagogik* fordert Günter Kutscha unter Verweis auf die mit der Globalisierung einhergehenden wachsenden Problemlagen:

„Die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung muss als integrale Komponente der allgemeinen und beruflichen Bildung verstanden und nachhaltig unterstützt werden“ (Kutscha 2012: 1). (4) Aus der Perspektive *fachdidaktischer Forschung* registriert Günther Seeber gegenwärtig eine Erweiterung der „ursprünglich eng verstandene(n) Qualifizierungsabsicht“, indem jetzt mit der „Vermittlung ökonomischer Handlungskompetenz“ (...) „die Richtziele der Emanzipation und Mündigkeit“ verknüpft werden (Seeber 2008: 309).

Allerdings lösen Kaminski, Steinmann, Kutscha und auch Seeber im Kontext dieser Zitate den Anspruch einer wirklichen Verknüpfung oder Integration von Persönlichkeitsentwicklung und Fachlichkeit nicht ein, beides bleibt vielmehr einander äußerlich und es bleibt beim bloßen Postulat, dass beides zusammen gehört. Mehr noch: An anderer Stelle wird von Günther Seeber diese Zusammengehörigkeit in die ökonomische Bildung schlicht hineindefiniert: „Der Anspruch, die Entwicklung einer autonomen und verantwortlich handelnden Persönlichkeit zu fördern, ist ihr (der ökonomischen

Bildung; GEF) immanent“ (Seeber 2014: 22). Die dazu entwickelte dreischrittige Anwendung von Urteilskriterien –

1. Ökonomische Bedingungsanalyse,
2. Ökonomische Konsequenzanalyse,
3. Ethisch-soziale Konsequenzanalyse –

schränkt aber gleich zu Beginn die Beurteilung auf Handlungen ein, in denen sich ökonomische Handlungsanreize und -restriktionen auffinden lassen. Damit geraten im Bereich des Wirtschaftens die ebenfalls vorfindlichen altruistischen oder eigen-motivierten Handlungen erst gar nicht in den Blick. Hieraus ergibt sich auch die weitere Frage, warum erst im dritten Schritt die ethisch-soziale Konsequenzanalyse vorgenommen werden soll, wenn ethisch-soziale Motive neben anderen von Anfang an handlungsbegründend sein können. Zugleich mit der Fokussierung auf die Anreizproblematik wird von der konventionellen ökonomischen Bildung „Handlungsmoral als Verantwortungszumutung“ diskreditiert. So schreibt Gerd-Jan Krol Handlungsmoral dem „pädagogischen Ansatz“ zu, der nach seiner Auffassung anreizbedingte Fehlsteuerungen als individuelles Fehlverhalten deutet und als solches therapieren will (Krol 2001: 7). Krols bzw. auch Seebers Hauptaugenmerk gilt somit weniger der pädagogischen Frage, ob bzw. wie Individuen durch wertreflektiertes Verhalten im Bereich des Wirtschaftens „Persönlichkeit“ bzw. kritische Handlungsfähigkeit bis hin zu globaler Mitverantwortlichkeit entwickeln, als vielmehr Fragen der politischen Steuerung von großen Aggregaten durch Anreize, die allenfalls nachträglich ethisch-sozial beurteilt werden. Die Persönlichkeitsbildung wird bei minimalen moralischen Ansprüchen als „normative Selbstverständlichkeit“ (Seeber) betrachtet, aber in Bezug auf die „Fachlichkeit“ nicht konkretisiert.

Die konventionelle ökonomische Bildung dürfte nicht ohne Wirkung auf unser Handeln bleiben, wenn man sich vergegenwärtigt, dass ein hoher Anteil unserer Aktivitäten, unseres Handelns, im privaten und betrieblichen wie im behördlichen Alltag gerade nicht in zweckgerichtetem Handeln besteht, also eigentlich „Nicht-Handeln“, also bloßes Agieren oder Machen, Wiederholen oder Imitieren ist. Das heißt, im mikroökonomischen Sinne entscheidungsbasierte Handlungen sind – empirisch betrachtet – (bislang) eher die Ausnahme. Die konventionelle ökonomische Bildung will diese aber zur Regel machen und jegliches Agieren mit Rückgriff auf die Figur der Wahlentscheidung oder den Rationalverhaltensansatz (*Homo oeconomicus*) (um-)interpretieren und die Lernenden dazu erziehen, sich danach zu richten. Allerdings ist die so erzogene Persönlichkeit nicht mehr ohne weiteres die im Sinne des Neuhumanismus ganzheitlich gebildete Persönlichkeit. Doch wer ist sie dann? Der vorläufige Schluss liegt nahe, dass dem Rationalverhaltensansatz selbst unbemerkt in dem Maße erzieherische Qualität zuwächst, wie die poststrukturalistische Kritik am Subjektbegriff voranschreitet.

¹⁷ Biesta spricht von Rationalität, Autonomie und Bildung als der „Heiligen Dreieinigkeit“ des Aufklärungsprojekts (Biesta 2006: 4).

4 Kritik am Subjektbegriff aus philosophisch-sozialwissenschaftlicher Sicht

Vor allem aus philosophischer und sozialwissenschaftlicher Sicht gibt es erhebliche Zweifel bzw. Einwände gegenüber dem in der Allgemeinbildung weithin zu Grunde liegenden Subjektbegriff. In diesem wurde und wird auch für die ökonomische Bildung die Figur des autonom handelnden Subjekts als Ziel und Endpunkt gesellschaftsgeschichtlicher Entwicklung gesehen. Noch in den 1970/80er Jahren wurde die neuhumanistische Bildungskonzeption und mit ihr Wilhelm von Humboldt gegen den Vorwurf des elitären Individualismus und der Ignoranz der realen gesellschaftlichen Verhältnisse in Schutz genommen und auf die notwendige Stärkung der Subjekte gegenüber den mächtigen gesellschaftlichen Anforderungen durch Allgemeinbildung verwiesen (Drechsel 1987: 114). Der Heranwachsende – so Heydorn – soll „vor dem frühen Raub seines Lebens durch die Gesellschaft geschützt werden...“ (Heydorn 1973: 77). Heute lässt sich unter Verweis auf die Studien von Foucault, Butler, Gelhard, Meißner, Bührmann, Biesta, Ricken, Keupp u. a. konstatieren, dass „das Subjekt im Sinne eines souveränen Akteurs, der autonom und selbsttransparent sein Leben gestaltet, nicht mehr ist als eine bewusstseinsphilosophische Fiktion“ (Graefe 2010: 289). Bereits Adorno und Horkheimer hatten in der „Dialektik der Aufklärung“ grundsätzliche Zweifel an der Möglichkeit einer stabilen und gesicherten Ich-Identität geäußert: „Die Anstrengung, das Ich zusammenzuhalten, haftet dem Ich auf allen Stufen an,...“ (Horkheimer/Adorno 1947/1968: 47).

Es findet eine Abkehr von der Vorstellung eines autonomen Subjekts statt. Verwiesen wird darauf, dass Subjektivität und Handlungsfähigkeit von Anfang an gesellschaftlich konstituiert sind und Macht eine wichtige Rolle spielt. Ebenso sind die heute vor allem im Fokus von Bildung stehenden subjektbezogenen *Kompetenzen* – im Unterschied zu den stärker auf das Beschäftigungssystem bezogenen *Qualifikationen* – nicht nur gesellschaftlich konstituiert, sie können auch nur im gesellschaftlichen Kontext wirksam werden. „Denn Individuen ebenso wie Organisationen handeln immer in Kontexten, in denen sie Interaktionen und Beziehungen mit anderen in der Zeit und im Raum abstimmen und diese miteinander abgestimmt werden“ (Windeler 2014: 10). Gerhard Vinnai hat bereits 1993 darauf verwiesen, dass das aufklärerische Denken das autonome Individuum nicht absolut setzte, sondern im Begriff der Menschheit seinen Gegenpol findet, „...als deren Teil sich die Einzelnen interpretieren sollen“ (Vinnai 1993: 1). Weiter betont Vinnai: „Dass Menschen einzelne und zugleich soziale Wesen sind...“ Es geht um die Entfaltung von Individualität („Besonderes“) und Weltbürgerlichkeit („Allgemeines“), ein „konflikthaftes, aber produktives Verhältnis“. „Wirklich bedeutsames sozialwissenschaftliches Denken hat sich an dem Widerspruch zwischen Allgemeinem und Besonderem, der in den Sub-

jekten wirksam ist, abgearbeitet“ (ebd.: 2). Sein etwas knapp gehaltenes Fazit läuft darauf hinaus, dass eine Versöhnung zwischen Allgemeinem und Besonderem in einer kapitalistisch geprägten Gesellschaft nicht zustande kommen kann. Das heißt, auch Vinnai erteilt der Idee vom Subjekt als der ganzheitlichen Persönlichkeit letztlich eine Absage.

Abschied genommen haben Philosophie und Sozialwissenschaften von der Auffassung, „that we can know the essence and nature of the human beings“ (Biesta 2006: 4), und sich stattdessen der Erforschung von sozialen Prozessen, in denen „Subjektivität“ unter Machteinfluss entsteht, zugewendet (Gelhard u. a. 2013: 9). „Die Theorie der Subjektivierung ist keine klassische Subjektphilosophie, sondern eine Perspektive, der es um das (konkrete) Werden und Gewordensein von (konkreten) Subjekten geht“ (Saar 2013: 17). In jüngerer Zeit hat sich das Feld „Subjekt-Subjektivierung“ u. a. für historische, ethnologische, psychologische, sozialwissenschaftliche und sozialpädagogische Forschungen geöffnet¹⁸. Allerdings noch nicht für die wirtschaftspädagogische bzw. -didaktische Forschung, wo – bislang nur von Seiten der sozialwissenschaftlichen ökonomischen Bildung – eine Prüfung bzw. Vergewisserung des sich bildenden Subjekts angemahnt wurde¹⁹.

Das vielfältige Spektrum der Einwände, die gegenüber dem Subjektbegriff und dessen Wesensmerkmal „rationale Autonomie“ geltend gemacht werden, kann hier nur knapp umrissen werden:

Der **erste** Einwand zielt auf die *kulturell-gesellschaftshistorische Relativierung des Subjektbegriffs* und verweist darauf, „dass die abendländisch-aufklärerische Vorstellung eines mit sich selbst identischen, vernünftigen ‚Subjekts‘ eine verengte Sichtweise darstelle“ (Kessl 2005: 11). „Ich-Identität als Subjektform ist keineswegs Universalform, sondern historisch spezifischer Ausdruck bürgerlich-abendländischer Gesellschaften“ (Bolay/Trieb 1988: 31). Wiebke Wiede betont, dass die „erkenntnistheoretische Annahme eines autonomen, handlungsfähigen und zur Emanzipation begabten Subjekts (...) ein historisches Projekt der Neuzeit“ ist (Wiede 2014: 1; s. a. Meißner 2010: 9). Dagegen arbeitete Foucault heraus, „wie Individuen durch kulturelle Formationen, institutionelle Strukturen und sprachliche Muster bis ins Mark geprägt werden“ (Rosa u. a. 2013: 288). Und für Butler ist das Subjekt durch sein Begehren nach sozialer Anerkennung „von Anfang an gesellschaftlichen Bedingungen überantwort-

¹⁸ Einen prägnanten Überblick über die Theorieansätze zur Funktionsweise von Subjektivierung gibt Wiebke Wiede (2014), ausführlicher noch Reckwitz (2008).

¹⁹ Hedtke 2011: 85. In der industrie- und arbeitssoziologischen Forschung beschäftigt man sich seit den 1980er Jahren mit der „Subjektivierung der Arbeit“. Dabei geht man – anders als bei der poststrukturalistischen Subjektivierungstheorie aber ähnlich wie in der ökonomischen Bildung – noch von „als solchen vorhandenen und normativ formbaren Subjekten aus“ (Wiede 2014:10).

tet (...), die niemals ganz (seine) eigenen sind“ (Butler 2001: 32). Von daher macht es zum Beispiel auch wenig Sinn, wenn in der konventionellen ökonomischen Bildung und in vielen Schulbüchern „von ‚Außen‘-Einflüssen, etwa durch Werbung, auf die ‚ursprünglich‘ autonome Entscheidung“ die Rede ist (Hedtke 2014b: 89).

Der **zweite** Einwand betrifft die auf Descartes zurückgehende und auch von Kant vertretene Vorstellung, dass die auf Rationalität sich gründende *Autonomie* des Subjekts inhärenter Bestandteil der menschlichen Natur sei und nicht bloß *kontingente historische Möglichkeit* (Biesta 2006: 3). Das Potential zur Autonomie ist nach dem aufklärerisch/neuhumanistischen Subjektverständnis *in* den Subjekten angelegt und wird durch Bildung geweckt und gestärkt. Für Biesta ist die rationale Form des Lebens („rational form of life“) weder selbstverständlich noch naturnotwendig, sondern allenfalls eine von mehreren kulturellen Traditionen, zu deren Übernahme oder Wahrnehmung man sich entscheiden kann. Knüpfen pädagogische Konzeptionen noch an vernunfttheoretische Konzeptionen an, wobei „die Figur des autonom handelnden Subjekts zum Endpunkt allen Seins erklärt“ wird (Kessl 2005: 10), so begründet die historische Erfahrung wie auch die aktuelle globale Entwicklung in Wirtschaft und Gesellschaft kaum Hoffnung auf eine Subjektwerdung im Sinne subjektiver Selbstführung, emphatisch gesprochen also eine Hoffnung auf „Erlösung aus einem Zustand andauernder Fremdführung“ (Kessl 2005: 10)²⁰. Zudem lässt das Kantische Konzept rationaler Autonomie diejenigen außen vor, die nicht oder noch nicht rational handeln können, wie beispielsweise Kinder (Biesta 2006: 100f). In kritischer Absetzung vom Aufklärungsthema „Rationalität und Autonomie“ wendet sich philosophische und sozialwissenschaftliche Forschung heute der Erforschung von sozialen Prozessen zu, in denen „Subjektivität“ überhaupt erst entsteht (Gelhard u. a. 2013: 9). Insofern kann man in der Forschung nicht eigentlich vom „Verschwinden des Subjekts“ (Foucault) sprechen. Eher ist von der Wiederkehr des Subjekts in anderer Form auszugehen.

Ein **dritter** Einwand kommt von *psychologischer Seite* und betrifft das „Ringen um Identität in der spätmodernen Gesellschaft“ (Keupp 2010). Nach Keupp wird im Diskurs der Postmoderne „ein radikaler Bruch mit allen Vorstellungen von der Möglichkeit einer stabilen und gesicherten Identität vollzogen“ (ebd.: 6). Vermochte Erikson noch die Identitätsthematik in einem modernen Entwicklungsmodell regelhafter Entwicklungsverläufe abzubilden, wird aufgrund gesellschaftlicher Prozesse

(Stichwort: Flexibilisierung) heute die „Vorstellung von Identität als einer fortschreitenden und abschließbaren Kapitalbildung (...) zunehmend abgelöst durch die Idee, dass es bei Identität (...) wahrscheinlich (...) um die gleichzeitige Verfolgung unterschiedlicher und teilweise widersprüchlicher Projekte über die ganze Lebensspanne hinweg“ geht (ebd.). Gegenüber der optimistischen Auffassung von Erikson, dass eine „Synchronisation von innerer zu äußerer Welt“ gelingt, wenn Jugendlichen in der Adoleszenzphase durch ein psychosoziales Moratorium ein Experimentierstadium zugebilligt wird, in dem sie „die adäquate Passung ihrer inneren mit der äußeren Welt herauszufinden haben“, verweist Keupp auf die „Leiden, den Schmerz und die Unterwerfung, die mit diesem Einpassungsprozess gerade auch dann, wenn er gesellschaftlich als gelungen gilt, verbunden sind, (...)“ (ebd.: 5f). Aus *soziologischer* Perspektive kommt Uwe Schimank zu einem ganz ähnlichen Schluss, was die „Identitätsbehauptung“ betrifft. Identität manifestiert sich seiner Ansicht nach vor allem aufgrund der zunehmenden funktionalen Differenzierung der modernen Gesellschaft „nicht als ein ‚innengeleitetes‘ Handeln, sondern als „das Reklamieren von ständig steigenden *Leistungsansprüchen* gegenüber den verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen“: mehr Bildungsgüter, steigende Gesundheitsleistungen etc. (Schimank 2010). Angesichts dieser Entwicklung („Subjekt- bzw. Identitätsverlust“) markierte Josef Derbolav schon 1957 die zugleich bescheidene wie anspruchsvolle Aufgabe, die der Bildung verbleibt, nämlich „ein individuelles Selbstverständnis zu entwickeln und aufrechtzuerhalten, ‚das angesichts radikaler Kontingenz- und Widerspruchserfahrungen nicht in sich zerfällt‘“ (Derbolav 1957: 22).²¹

Ein **vierter** Einwand lässt sich auf dem Hintergrund der Kulturvergleichenden Forschung erheben. So hat das („alte“) kulturelle Modell mit seiner Hervorhebung der individuellen Handlungsfähigkeit – global betrachtet – eine sehr beschränkte Gültigkeit, ein sehr viel verbreiteteres kulturelles Modell orientiert sich dagegen an *sozialer Verbundenheit*. „Hier steht das Beziehungsgefüge im Zentrum der Definition von sich selbst und den anderen“ (Keller 2011: 16). Autonomie bleibt gleichwohl bedeutsam. Diese konzentriert sich „jedoch nicht auf die individuelle innere Welt einer individuellen Person, sondern auf die Bedürfnisse, Vorstellungen und Intentionen der Gemeinschaft und/oder konkrete Handlungsvollzüge“ (ebd. 16f). Bezug nehmend auf dieses Modell sozialer Verbundenheit müsste es bei einer Revision des neuhumanistischen Bildungsziels („Persönlichkeitsentwicklung“) zugleich explizit um die Berücksichtigung der Gesellschaftsgebundenheit jeglicher Subjektivierung gehen. Daraus ergibt sich als Bildungsziel: zugleich selbstbestimmt und solidarisch mit anderen handeln zu lernen.

²⁰ „Es wäre interessant, wenn man einmal zu klären versuchte, wie sich im Laufe der Geschichte ein Subjekt konstituiert, das nicht ein für alle Mal gegeben ist, das nicht diesen Kern bildet, von dem aus die Wahrheit Einzug in die Geschichte hält, sondern ein Subjekt, das sich innerhalb der Geschichte konstituiert, das ständig und immer wieder neu von der Geschichte begründet wird. In Richtung solch einer radikalen Kritik des menschlichen Subjekts durch die Geschichte müssen wir uns bewegen“ (Foucault 2002: 672).

²¹ Den Hinweis auf Derbolav verdanke ich Reinhold Hedtke.

Ein **fünfter Einwand** bezieht sich darauf, dass die traditionelle Orientierung auf das autonome Subjekt gänzlich die Machtfrage ignoriert, die von Anfang an bei der Bildung von Subjekten/Subjektivität eine entscheidende Rolle spielt. Aus der Zusammenführung zweier Diskurse – dem auf der Foucaultschen Theorie gründenden Diskurs der Macht und dem auf der Freudschen Theorie gründenden Diskurs der Psychoanalyse – beschreibt Judith Butler den Prozess der Subjektivation von Individuen als Prozess der Unterwerfung unter Macht als notwendig (sic!) für die Gewinnung von Handlungsfähigkeit (Butler 2001: 7 – 22). Macht wird hier mit Foucault nicht verstanden als ein Beherrschtwerden von etwas außerhalb seiner selbst, sondern „als das, was Subjekte allererst *bildet* oder, was dem Subjekt erst seine schiere Daseinsbedingung und die Richtung seines Begehrens gibt, dann ist Macht nicht einfach das, gegen das wir uns wehren, sondern zugleich im strengen Sinne das, wovon unsere Existenz abhängt und was wir in uns selbst hegen und pflegen“ (ebd.: 7f). Im Einzelnen begründet Butler ihr Verständnis von Macht mit der affektiven Bindung an Bezugspersonen in der frühen Kindheit, woraus eine starke Abhängigkeit resultiert, die das Individuum empfänglich macht für Macht (ebd.: 12). Damit stellt sich die Frage, wie in diesem „Subjektivierungsprozess“ (machtkritische) Alternativen des Verhaltens überhaupt erworben bzw. entwickelt werden können.

Hierzu gilt es, die grundlegende Ambivalenz bzw. das Paradoxon der Subjektconstitution zu erkennen, die einerseits in dem Unterworfensein durch die Macht, andererseits in der Entstehung von Handlungsfähigkeit besteht (Koller 2014: 24). „Das entscheidende Argument Butlers besagt nun, dass diese Handlungsfähigkeit sich potentiell auch *gegen* die Macht richtet, d. h. sich als Widerstand bzw. Auflehnung gegen die Macht artikulieren kann“ (ebd.: 25). Und zwar ohne „einen für die Macht unerreichbaren ‚Kern‘ des Subjekts oder dergleichen“ voraussetzen (ebd.: 26). Denn dies voraussetzen, entspräche einer naiven Form des „politischen Optimismus“, „die der Macht einen unverfälschten Begriff des Subjekts“ gegenüberstellt, von dem Butler sich gerade deutlich distanziert (ebd.: 22). Butlers Ansatz lässt sich dementsprechend auch als Kritik am neuhumanistisch geprägten Subjekt- und Persönlichkeitsbegriff der ökonomischen Bildung deuten, die diesen „humanen Kern“ voraussetzt. Widerstand bzw. Auflehnung resultiert Butler zufolge dagegen aus einer Art Überschuss von Handlungsfähigkeit über die sie ermöglichende Macht (ebd.: 20).

Die Entwicklung von „Eigensinn“ bzw. „kritischer Handlungsfähigkeit“ ist notwendig, weil die Art und Weise, wie der Rationalverhaltensansatz bzw. Homo oeconomicus in der konventionellen ökonomischen Bildung vermittelt wird (monoparadigmatisch, monodisziplinär, szientistisch) nicht nur die Janusköpfigkeit der Handlungsmaxime ökonomischer Rationalität negiert – das heißt zugleich produktivitäts- und wohlstandssteigernd

wie auch umwelt- und sozialbelastend wirken zu können – sondern den Anschein erweckt, als hätte er das ganze Spektrum menschlichen Handelns gleich mit erfasst. Dabei handelt es sich nur um eine (sic!) mögliche Deutung bzw. Dimension menschlichen Verhaltens, nämlich die ökonomisch rationale. Die generalisierende Deutung bzw. universalistische Position (zur Kritik vgl. a. Hedtke 2011: 35), fördert nicht nur die weitere Ökonomisierung der Gesellschaft. Gemessen an einem Bildungsbegriff, der – kurz gesagt – auf die Fähigkeit zur Bewältigung individueller, praktischer – und immer zugleich mehrdimensionaler – Probleme in Lebenssituationen sowie auf die Mitwirkung an der Lösung „epochaltypischer Schlüsselprobleme“ (Klafki 2005, 1996; Hedtke 2015: 89ff) zielt, muss sie äußerst reduziert erscheinen²².

5 Subjektivierung durch Unterwerfung unter die Rationalverhaltensnorm – Effizienz als Bildungsziel

In ihrer Rezeption der Schriften von Judith Butler verwendet Hanna Meißner synonym für den Begriff der Macht den Begriff der Normen, denen sich Individuen unterwerfen müssen, um Subjektstatus zu erlangen (Meißner 2012:13). Das macht insofern Sinn, als man aus soziologischer Sicht Normen als mit Sanktionen verbundene Verhaltensregeln bzw. Verhaltenserwartungen versteht (Dreitzel 1980: 60). Angesichts der herausragenden (monoparadigmatischen) Bedeutung, die im Konzept der konventionellen ökonomischen Bildung dem *ökonomischen Effizienzprinzip als Bildungsziel* zugesprochen wird, kommt diesem Prinzip durchaus der Charakter einer Norm/Macht im Sinne von Butler/Meißner zu. Die Bedeutung und das Gewicht dieser Norm „ökonomische Effizienz“ ergeben sich zunächst aus wirtschaftswissenschaftsimmanenten Gründen. Im Unterschied zum historisch gebundenen Prinzip der Gewinnmaximierung, das man dem System der Marktwirtschaft zuordnet, wird dem ökonomischen Rational-, Wirtschaftlichkeits- oder Effizienzprinzip seitens der ökonomischen Theorie universelle Gültigkeit zugesprochen²³. In der Betriebswirtschaftslehre beispielsweise ordnen Wöhe/Döring unter Bezugnahme auf Gutenberg das Wirtschaftlichkeitsprinzip den „systemunabhängigen Bestimmungsfaktoren“ zu, was mit

²² Wenn im Folgenden trotz voraufgegangener Kritik der Subjektbegriff weiter verwendet wird, so ist damit nicht das kantisch-cartesianische Subjekt der Aufklärung bzw. das damit korrespondierende neuhumanistische Subjekt gemeint, das sich zur autonomen Persönlichkeit entwickeln soll, sondern ein Individuum, dessen Subjektivierung sich im Kontext von Macht und Gesellschaftsgebundenheit praktisch über sein ganzes Leben erstreckt.

²³ Wirtschaftlichkeits- und Effizienzprinzip oder auch ökonomisches Prinzip werden in den Wirtschaftswissenschaften synonym gebraucht. Beide werden auch als ökonomische Formen des Rationalprinzips gedeutet. Als Verhaltensregel besagt es, dass das Verhältnis zwischen dem Produktionsergebnis (Output, Ertrag) und dem Produktionseinsatz (Input, Aufwand) optimiert werden soll (Wöhe/Döring 2013: 34).

Wirtschaftssystem-übergreifender Gültigkeit gleichzusetzen ist (Wöhe/Döring 2013: 35f). Obwohl damit behauptet wird, dass menschliches Verhalten generell durch das Streben nach ökonomischer Rationalität geprägt ist, mithin ökonomische Bildung diese nicht gesondert als Ziel ausweisen müsste, wird dieses Prinzip einleitend in fast jedem Lehrbuch der Wirtschaftswissenschaften oder Wirtschaftslehre als das maßgebliche Prinzip des Wirtschaftens vermittelt. Zudem wird es seit Längerem als ein Rechtsprinzip behandelt, das im Grundgesetz festgelegt ist: „Der Bundesrechnungshof (...) prüft (...) die Wirtschaftlichkeit (...) der Haushalts- und Wirtschaftsführung“ (Art. 114 II 1 GG) (v. Arnim 1988; Budäus 1996: 82).

An dem so behaupteten universalen Prinzip ökonomischer Rationalität knüpft der Mainstream der ökonomischen Bildung unmittelbar an, indem er die Bedeutung des ökonomischen Effizienzprinzips unterstreicht und in dessen Aneignung das entscheidende Bildungsziel sieht: „Sein (des Ökonomen; GEF) wichtigster Beurteilungsmaßstab für alternative Handlungen, Interaktionen und System ist Effizienz. Demzufolge muss es in der ökonomischen Bildung um die Entwicklung von Kompetenzen gehen, die das urteilende und handelnde Individuum dazu befähigen, mit knappen Mitteln besser (effizienter) zu wirtschaften – *gleich in welchem Gegenstandsbereich*“ (GGW 2010: 17; Hervorhebung GEF).

Wie oben bereits angemerkt, tut sich hier ein Widerspruch auf: Wenn die ökonomische Rationalität universell gilt, muss sie eigentlich nicht gesondert als Ziel ökonomischer Bildung ausgewiesen werden. Für die Annahme ökonomischer Rationalität als universell aber gibt es keine Grundlage, wie von der Wirtschaftssoziologie sowie der psychischen Ökonomik zu lernen ist. Beckert betont unter Bezugnahme auf Parsons/Smelser die „gravierenden empirischen Unterschiede zwischen verschiedenen Gesellschaftsformen (...). Wirtschaftliche Rationalität wird so nicht als *a priori*-Postulat in die Analyse ökonomischer Prozesse eingeführt, sondern muss (um universelle Gültigkeit zu besitzen; GEF) im gesellschaftlichen Wertemuster und in der motivationalen Struktur der Akteure verankert sein“ (Beckert 1997: 279f). Doch wird an Hand empirischer Forschungsergebnisse der psychischen Ökonomik gerade bestritten, dass ökonomisch rationales Handeln und eine nutzenmaximale Entscheidung überhaupt möglich sind (Kahnemann 2012: 508). Diese Erkenntnis schließt nicht aus, dass die Menschen in der Realität – d. h. auch außerhalb von Modelldenken und Schule –, am Arbeitsplatz, am Arbeitsmarkt wie auch im Konsum- und Freizeitbereich zunehmend wirtschaftlichen Imperativen unterworfen werden, und es schwerer machen, dagegen Widerspruch und Eigensinn zur Geltung zu bringen.

Auch wenn der Nachweis der universalen Gültigkeit für die wirtschaftliche Rationalität nicht erbracht ist, so gibt es doch vermehrte Anstrengungen, sie herbeizuführen. Eine ökonomische Bildung, die sich monoparadigma-

tisch am Homo oeconomicus orientiert und ein Pflichtfach Wirtschaft an allen allgemeinbildenden Schulen beansprucht, fördert an entscheidender Stelle – beim „Kampf um den Lehrplan“ (Weniger 1990/1953) – eine (stärkere) Verankerung ökonomischer Rationalität im gesellschaftlichen Wertemuster und kann nicht mehr allein nach curricularen Gesichtspunkten betrachtet bzw. beurteilt werden. Weil sich alle Individuen im Zuge ihrer verpflichtenden schulischen Allgemeinbildung diese Norm aneignen, sich ihr „unterwerfen“ sollen, wodurch sie „anerkannt“ und „handlungsfähig“ werden, wird sie zu einem Politikum, einem auch politisch bedeutsamen Gegenstand. Ökonomische Bildung fördert dann nämlich die Politik der weiteren Ökonomisierung der Gesellschaft, wozu Schule aber nicht legitimiert ist.

In Lehr-Lernprozessen die Vermittlung des Modells des Homo oeconomicus bzw. der ökonomischen Rationalverhaltensnorm bzw. des Effizienzprinzips als „Unterwerfung“ zu qualifizieren bzw. zu kritisieren, mag man mit dem Hinweis begegnen, dass es auf das „Wie“ ankommt. In der Tat erhält die Kritik erst in dem Maße ihre Berechtigung, in dem

- (a) das Homo oeconomicus-Modell entgegen dem Anspruch, nur als heuristisches Modell genutzt zu werden, normativ verwendet wird;
- (b) der Ansatz ökonomischer Rationalität in Form des Effizienzprinzips ohne nähere bildungstheoretische oder pädagogische Fundierung als Bildungsziel ausgewiesen wird;
- (c) das Ziel der individuellen Nutzenmaximierung trotz gegenteiliger Behauptung beibehalten wird;
- (d) die historische Gebundenheit der ökonomischen Theorie negiert wird und
- (e) der Versuch, den Rationalverhaltensansatz über seine Deutung als „Alleinstellungsmerkmal“ der Wirtschaftswissenschaften zu sichern, scheitert [zu den Punkten (a) – (e) vgl. Abschnitt 6].

Wenn es denn von Natur aus keine nutzenmaximierenden homines oeconomici gibt, können dann die Akteure – gestärkt durch ökonomische Bildung – wirtschaftliche Handlungsfelder nach der ökonomischen Theorie zu gestalten versuchen; d. h. soziale, kulturelle, ökologische u. a. Dimensionen ausblenden (Performanzthese) (s. Abschnitt 7). Schließlich bleibt die Frage, was aus dem Anspruch universeller Anwendbarkeit des ökonomischen Ansatzes folgt, wenn die Akteure diesen schließlich auch auf sich selbst anwenden (s. Abschnitt 8)²⁴.

²⁴ „Wenn es kein Verhalten gibt, das sich nicht in Kosten-Nutzen-Kalkülen beschreiben lässt, dann haben die Menschen gar keine andere Wahl als in all ihren Handlungen Wahlentscheidungen zu treffen. Der ökonomische Ansatz identifiziert sie immer schon als jene nutzenmaximierenden Marktsubjekte, zu denen sie erst gemacht werden und sich selbst machen sollen“ (Bröckling 2007: 90).

In einer (Wirtschafts-)Gesellschaft, die vor allem von Ökonomisierungstendenzen geprägt ist, muss derjenige als besonders handlungsfähig gelten, der der ökonomischen Dimension Vorrang vor anderen Dimensionen zu geben gelernt hat. Im Folgenden soll gezeigt werden, auf welche Art und Weise die konventionelle ökonomische Bildung zur angepassten, d. h. den Ökonomisierungsdruck eher verstärkenden Handlungsfähigkeit beiträgt. Wenn es nicht mehr um das souveräne Subjekt und dessen Weiterentwicklung gehen kann, sondern um „eine zunehmend (in sich) gebrochene, vielfach bedingte und in sprachliche und leibliche, kulturelle und gesellschaftliche Kontexte eingebundene Subjektivität“, wenn es um das Subjekt als „Produkt von Prozessen der Selbstbildung und Selbstformung“ geht, dann muss man „die Techniken untersuchen, die an diesen Prozessen beteiligt sind“ (Gelhard u. a. 2013: 10). Dabei ist zu fragen, ob Techniken der Subjektivierung Handlungsspielräume eröffnen, Macht und Herrschaft stützen oder revidierbar machen und Möglichkeiten einer anderen Praxis offenhalten (ebd.: 11). Schließlich geht es um inhaltliche Fragen: Welche Bildung und speziell welche ökonomische Bildung wollen wir? Diese Fragen verweisen wiederum auf die nächste grundsätzliche Frage: Welche Gesellschaft wollen wir und in welchem Verhältnis oder welcher Funktion steht die ökonomische Bildung zur gegenwärtigen gesellschaftlich-politisch-ökonomischen Entwicklung.

6 Wirtschaftswissenschaften als ökonomische Bildung?

(a) Der Homo oeconomicus – eine „verdeckte“ normative Theorie

Dass „...Bildung selbst als spezifische Form und Strategie der Subjektivierung zu rekonstruieren und machttheoretisch zu problematisieren“ ist (Ricken 2006: 19), dafür gibt die Art und Weise, wie der Rationalverhaltensansatz (RVA)²⁵ in der ökonomischen Bildung bzw. Wirtschaftsdidaktik (mainstream) vermittelt wird, hinreichend Anlass. Dabei besteht das Problem, dass der „heimliche Normativismus“ des Homo oeconomicus seine kritische Diskussion unter Bildungsaspekten zumindest erschwert. Jens Beckert verweist darauf, dass (in fachlicher bzw. fachwissenschaftlicher Perspektive) beim neoklassischen Optimierungshandeln des Homo oeconomicus‘ normative Orientierungen keine Rolle spielen. Die Nutzenmaximierung bei gegebenen Präferenzen wird quasi als „Naturkonstante“ eingeführt, nicht als Theorie kultureller Prägung (Beckert 2011: 1). Beckert folgert weiter: Da der Homo oeconomicus als empirische Theo-

rie falsifiziert ist (vgl. a. Kahneman 2012), bleibt nur der Schluss, dass die Aussage der Nutzenmaximierung entweder als eine „Als-ob-Theorie“ oder eine normative Theorie anzusehen ist. Jedenfalls verhindere der normative Charakter der ökonomischen Theorie (sic!), dass Normen einen angemessenen Platz in der Theorie finden können. „Die ökonomische Theorie bleibt den Werten der Akteure gegenüber stumm (...)“ (Beckert 2011: 6).

Die neoklassische Wirtschaftstheorie konnte mit ihrer radikalen Reduktion des ökonomischen Ansatzes auf ein scheinbar normfreies mathematisches Modell ein bis heute in den Sozialwissenschaften erfolgreiches (Beckert 2011: 2), wenn auch zunehmend in die Kritik geratendes Erfolgsmodell entwickeln (vgl. Mikl-Horke 2011: bes. S. 22 – 26)²⁶. Von der ökonomischen Bildung darf man allerdings – wie von jedweder Bildung – erwarten, dass sie sich bewusst der Werte- und Normenfrage stellt und Bildungsziele so weit wie möglich expliziert und transparent macht. Jedenfalls ersetzt der Verweis auf die Wirtschaftswissenschaften als Grundlage für die Wissenschaftlichkeit der ökonomischen Bildung nicht die Notwendigkeit zu deren Fundierung in einem Bildungsbegriff, der explizit auch normative Antworten auf die Frage gibt: „Bildung wozu?“

(b) Wirtschaftswissenschaften als ökonomische Bildung

Bemerkenswert ist zunächst, wie Vertreter der konventionellen ökonomischen Bildung das paradigmatische Rational- oder Effizienzprinzip der Wirtschaftswissenschaften im Spannungsverhältnis von Pädagogik und Ökonomik bestimmen. So wird ohne jegliche pädagogische Reflexion oder Begründung das Rationalitäts- bzw. Effizienzprinzip der Ökonomik in den Rang eines Bildungsparadigmas erhoben. Retzmann: „Der wichtigste, wenn auch nicht der alleinige Beurteilungsmaßstab des Ökonomen ist die *Effizienz*. (...) Ökonomische Bildung soll daher dazu beitragen, dass Menschen mit knappen Mitteln besser resp. effizient wirtschaften können (...)“ (Retzmann 2012a: 52). Mit anderen Worten: Der Erfolg ökonomischer *Bildung* (sic!) erweist sich unmittelbar in der Fähigkeit zu wirtschaftlich-effizientem Handeln²⁷.

Die *Bildungsaufgabe* besteht somit nicht etwa darin, Entscheidungen im realen Bereich des Wirtschaftens, also bei Produktion, Verteilung und Konsumtion von Gütern und Dienstleistungen, auch nach übergeordneten z. B. ethisch-moralischen, ökologischen und

²⁵ Die Abkürzung RVA steht hier synonym für alle Varianten des Rational-Choice-Ansatzes bzw. homo-oeconomicus-Modells einschließlich des Rational-, Wirtschaftlichkeits- oder Effizienzprinzips, wobei es grundsätzlich darum geht, dass Individuen aus mehreren Handlungsalternativen diejenige wählen, die ihnen den höchsten Nutzen verspricht bzw. die den geringsten Aufwand erfordert.

²⁶ Für den neoklassischen Mainstream und die sich hierauf orientierende ökonomische Bildung gilt insofern das, was Gerhard Vinnai über die etablierte Psychologie sagt: „Das abstrakt allgemeine Theoriemonster, dem sie in ihren Grundlagenfächern anhängt, kennt weder Gesellschaftlichkeit noch Geschichtlichkeit“ (Vinnai 1993: 6).

²⁷ Wirtschaftswissenschaften ersetzen die notwendige bildungstheoretische Begründung (Hedtke 2015).

globalen Aspekten abwägen, beurteilen und gegebenenfalls begründet treffen zu können, sondern darin, wirtschaftliches Handeln *unmittelbar* nach dem wirtschaftlichen Effizienzprinzip vornehmen zu können. Das suggeriert die Möglichkeit von Sachentscheidungen, ohne sich der Werturteilsproblematik zu stellen. Auch die Wirtschaftsdidaktik bleibt hier „gegenüber den Werten stumm“ (s.o.)²⁸.

Als Vorbild für ihre monoparadigmatische Verengung könnte der konventionellen ökonomischen Bildung die „wirtschaftstheoretisch fundierte Betriebswirtschaftslehre“ gedient haben, die auf der Modellebene verbleibt, auf der man scheinbar problemlos quantitative Effizienzbeziehungen wie Output zu Input formulieren kann. Ginge die BWL von Entscheidungssituationen der betrieblichen Praxis aus, wären je nach Kontext ökonomische, technische, soziale, psychische, ökologische u. a. Dimensionen berührt, zwischen denen es abzuwägen gälte. Diesen Abwägungsprozess vermeidet die „wirtschaftstheoretisch fundierte BWL“, indem sie „sich mit einer sehr engen Fachabgrenzung begnügt“ und „die **Effizienz**, d. h. das Verhältnis von wertmäßigem Output zu wertmäßigem Input (...) zum **allein gültigen Maßstab** zur Beurteilung betrieblicher Handlungen“ erklärt (Wöhe/Döring 2013: 8). Nach Wöhe/Döring überlässt die Ökonomie die wissenschaftliche Durchdringung der „technischen, medizinischen, psychologischen oder sozialen Implikationen betrieblichen Handelns“ bewusst den „**Nachbarwissenschaften**, weil er diesen die höhere Fachkompetenz zubilligt“ (ebd.). Die Verengung der theoretischen BWL auf den Maßstab der wertmäßigen Effizienz wird nun aber von der „verhaltenswissenschaftlich fundierten Betriebswirtschaftslehre“ kritisiert und ihre Erweiterung um soziale, ökologische und ethisch-moralische Ziele gefordert (ebd.: 9). Für eine ökonomische Allgemeinbildung, die sich die Vorbereitung der Lernenden auf die Bewältigung von (komplexen) Lebenssituationen zur Aufgabe gemacht hat, dürfte die Verengung auf das ökonomische Effizienzziel noch weniger gelten²⁹.

Die konventionelle ökonomische Bildung begründet ihre paradigmatische Verengung jedoch nicht mit

²⁸ H. J. Schlösser hält die Divergenz zwischen den Wirtschaftswissenschaften und der ökonomischen Bildung für nicht so gravierend und bestreitet ein Privileg der ökonomischen Bildung auf ethische Reflexion (Schlösser 2008: 351f). Dagegen ist nur einzuwenden, dass die Wirtschaftswissenschaften (Mainstream) gar nicht ethisch reflektieren und dies auch nicht beanspruchen und die konventionelle ökonomische Bildung bzw. Wirtschaftsdidaktik dies nicht nachholt. Hinzuzufügen bleibt, dass es in der Betriebswirtschaftslehre neben dem wirtschaftstheoretischen Ansatz u. a. auch den verhaltenswissenschaftlichen und den ökologischen Ansatz gibt. In beiden Ansätzen sind Wertfragen bedeutsam.

²⁹ Andreas Fischer plädiert auch bei der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung dafür, die konkrete Wirklichkeit statt die Ökonomie als Ausgangspunkt zu wählen. Die Ökonomie bilde „nur“ Modelle der Realität ab, deren vorrangige Aneignung für eine situationsbezogene, problemorientierte Bildung unzulänglich sei. Bildung sollte vor allem auf Lebenssituationen mit widersprüchlichen, wechselnden Anforderungen vorbereiten (Fischer 2014: 31).

mangelndem Fachwissen auf anderen Fachgebieten oder in anderen Fachdisziplinen gegenüber der komplexen Lebenswirklichkeit, sondern mit Verweis auf die notwendige Wissenschaftlichkeit ihres Fachbezugs, für den allein die Wirtschaftswissenschaften maßgeblich seien: „Die notwendige *Wissenschaftsorientierung* jeder ökonomischen Bildung besteht darin, dass sie sich an den Denkschemata und Erkenntnismethoden der Ökonomik orientiert“ (Retzmann 2008: 79). Während die Ökonomik³⁰ aber auf der Modellebene konzipiert ist und damit ihre Abstraktion von anderen Dimensionen der Realität bzw. ihre disziplinäre Verengung begründet, hat es die ökonomische Bildung mit der Befähigung von Lernenden zur Gestaltung ihrer Lebenswirklichkeit zu tun. Eine monodisziplinär bzw. eindimensional am Effizienzprinzip ausgerichtete ökonomische Bildung stärkt die Neigung, auch in der Lebenswirklichkeit – und nicht nur im Modell – Entscheidungen primär nach ökonomischen Effizienzgesichtspunkten zu treffen.

(c) Der Rationalverhaltensansatz in der „Egoismusfalle“

Auch für Loerwald/Müller (2012: 448) verkörpert rationales Handeln unmittelbar ein Bildungsziel: „Rationales Handeln als Bildungsziel bedeutet, dass Kinder und Jugendliche in Entscheidungssituationen in die Lage zu versetzen sind, die zur Verfügung stehenden Alternativen in eine individuelle Präferenzordnung zu bringen und die Alternative zu erkennen, die mit den geringsten Opportunitätskosten verbunden ist“. Damit bewegen sich die Autoren im Widerspruch zu ihrem eigenen Bildungsverständnis, demzufolge „Bildungsprozesse kein abstraktes ‚Eigennutz-Training‘ darstellen und „die Dimension der (sozialen) Verantwortung“ berücksichtigen (ebd.). Denn wie anders als Streben nach dem maximalen Eigennutz soll man die Wahl der individuell günstigsten Alternative verstehen? Auch dadurch, dass die Autoren zwischen zwei Annahmen des Rational-choice-Modells (Rationalität und Eigennutz) unterscheiden und im Wesentlichen nur dem Rationalitätsaxiom Bildungsqualität zusprechen (ebd.: 447f), befreien sie das Rationalitätsaxiom nicht schon aus der ‚Egoismusfalle‘ und machen es zu einer pädagogisch legitimen Kategorie sozialer Verantwortung. Das Individuum, dessen Rationalität in der Fähigkeit zur Auswahl der für es selbst günstigsten Alternative besteht, bleibt egoistisch.

Die ökonomische Rationalität geht zwar, wie die Autoren zutreffend schreiben, „von einer offenen, demokratischen Gesellschaft mündiger Bürgerinnen und Bürger aus“ (ebd.: 448), aber sie erzeugt oder stärkt

³⁰ Es bleibt bei Retzmann und anderen Vertreterinnen und Vertretern der konventionellen ökonomischen Bildung allerdings offen, was im Kern unter Ökonomie verstanden wird. Ist die neoklassische Wirtschaftstheorie gemeint – wie hier angenommen? Oder die Volkswirtschaftslehre? Verkörpert sie eine Methodologie?

diese nicht, sondern gefährdet sie durch ihre Konzentration auf individuell nützliches Verhalten eher. Wie schon Adam Smith erkannte: In der Marktwirtschaft ergibt sich aus der Wahrnehmung des ökonomischen Eigeninteresses, dem „commercial spirit“, zwar gesellschaftlicher Wohlstand, aber noch kein gesellschaftlicher Zusammenhalt. Letzterer erwächst erst aus dem „public spirit“ (Gemeinsinn), der zu ersterem hinzutreten muss (vgl. Manstetten 2002: 257f). Oder in den Worten von Wilhelm Röpke: „*Dem Individualprinzip im marktwirtschaftlichen Kern muss das Sozial- und Humanitätsprinzip im Rahmen die Waage halten,...*“ (Röpke 1979: 83). Dementsprechend lautet unter pädagogischem Aspekt die entscheidende Frage auch nicht, wie die „Kompetenz gestärkt werden“ soll, „selbst zu entscheiden, was für sie/ihn gut oder schlecht ist“ (Loerwald/Müller 2012: 448), sondern wie das Eigeninteresse unter gleichzeitiger Wahrung des „public spirit“ oder des „Sozial- und Humanitätsprinzips“ Eingang in die ökonomische Bildung finden kann.

(d) Konventionelle ökonomische Bildung negiert die historische Gebundenheit der ökonomischen Theorie

Es wurde oben gezeigt, dass die konventionelle ökonomische Bildung das Effizienzkalkül ohne nähere normative Begründung unmittelbar in den Rang einer Bildungskategorie erhebt. Weil aber das Effizienzkalkül und mit ihm der reale Ökonomisierungsdruck in die Kritik geraten sind, lässt sich seine unreflektierte Verwendung als pädagogische Norm nicht mehr legitimieren. Einzig unter dem Blickwinkel der „historischen Gebundenheit der ökonomischen Theorie“ (Beckert) lässt sich etwa für das 18./19. Jahrhundert feststellen, dass „die Orientierung an Eigeninteresse und ökonomischer Effizienz zeitgenössisch eine moralische Attraktion ausübte, weil Marktfreiheit und Freihandel als Mittel zur Befriedung einer von Bürgerkriegen und Kriegen geprägten Gesellschaft gesehen werden konnten“ (Beckert 2011: 9). „Befriedung der Gesellschaft durch den Markt“ war zwar auch zu jener Zeit nicht unumstritten, wurde aber „durchaus als emanzipative Gesellschaftstheorie gedeutet“ (ebd.). Angesichts der mit steigendem Wohlstand in den Industrieländern aufkommenden Verteilungs- und Ökologiefrage aber lässt sich die „emanzipative“ Funktion der Effizienzsteigerung bzw. der „Entwicklung der Produktivkräfte“ (Marx) per se nicht mehr voraussetzen (vgl. die Kontroverse um Wirtschaftswachstum und Nachhaltigkeit; EK Wachstum und Nachhaltigkeit 2013).

(e) Szientistische Versuche, die Bildungsrelevanz des Homo oeconomicus zu retten

Doch es gibt auch eine explizite Begründung für die Bildungsrelevanz des Homo oeconomicus, mit der die

Kritik an seiner Normativität zurückgewiesen und auf sein „heuristisches Potential“ verwiesen wird (vgl. Loerwald/Müller 2012: 442ff). Die Interpretation des Homo oeconomicus als ein Leitbild wird als ein Missverständnis charakterisiert und stattdessen auf seine Bedeutung als „positive Verhaltenstheorie“ verwiesen. Die Autoren räumen mit Blick auf die empirischen Forschungen der Behavioral Economics immerhin ein, dass die Rationalitätsprämisse „empirisch falsch“ ist bzw. nur eine „Erklärung im Prinzip“ darstellt, sie halten aber daran fest, dass das Homo-oeconomicus-Modell einen hohen empirischen Gehalt hat und in der Mehrzahl der Anwendungsfälle zu erfolgreichen Erklärungen realen Verhaltens führt (Beispiel: Rekonstruktion von Unternehmensentscheidungen). Nach ihrer Einschätzung wird das auf einer „falschen“ Annahme beruhende Homo-oeconomicus-Modell als Verhaltenstheorie für die empirische Wissenschaft zur Generierung falsifizierbarer Aussagen gebraucht, so lange es keine Alternativen gibt (ebd. S. 446; s. a. Karpe 2008b: 269). Doch reicht diese Begründung auch für die Anwendung des Homo-oeconomicus-Modells im Ökonomieunterricht?

Wählt man aus pädagogischen bzw. didaktischen Gründen die weithin akzeptierte Lebenssituations-, Problem- und Handlungsorientierung von Schülerinnen als Ausgangspunkt jeglicher ökonomischer Bildung, so ist die Verfügbarkeit falsifizierbarer Aussagen belanglos. Was wissenschaftlich bzw. methodologisch relevant ist, muss nicht aus der Bildungsperspektive zwingend gelten. Handelnde Akteure bzw. Schüler benötigen belastbare, erfahrungsgestärkte, praktikable Aussagen. An der Falsifizierbarkeit von Aussagen besteht kein begründetes Interesse.

Aus der Bildungsperspektive betrachtet, liegt der Konstruktionsfehler des Homo oeconomicus im Eigennutzstreben. Dies erkennen auch Loerwald/Müller: „Bildungsprozesse sind kein abstraktes ‚Eigennutz-Training‘“ (S. 448). Der didaktische Wert des Homo oeconomicus wird dann von ihnen unter Rekurs auf Homann/Suchanek (2005) darin gesehen, dass unter der Annahme seines Strebens nach einseitigem Ausnutzen von Vorteilen beispielsweise Regel- und Institutionensysteme hinsichtlich ihrer „Anfälligkeit gegenüber Ausbeutung und Missbrauch“ überprüft werden.

Nur begibt man sich mit dieser Empfehlung auf das Gebiet *politischer Bildung*, die auf einer spezifischen Handlungstheorie gründet, der Rationalhandlungstheorie. Diese impliziert zugleich eine spezifische Institutionentheorie als Anreiz-Sanktion-Gebilde zur Steuerung rationalen individuellen Handelns zwecks Erzielen kollektiv erwünschter Effekte. Deren reale Geltung und Wirksamkeit ist *ausschließlich* daran gebunden, dass sie die Interessen der einzelnen Akteure besser fördert als alternative Institutionen. Der homo oeconomicus dient dann als Begründung für eine spezifische, ökonomische Theorie politischer

Steuerung und für rationalhandlungstheoretisch konzipierte Policies.

Als Beispiel für eine Immunisierungsstrategie kann die Begründung dienen, die Vertreter der wirtschaftswissenschaftlichen ökonomischen Bildung bei der Festlegung eines Alleinstellungsmerkmals für die ökonomische Bildung anführen: Weil sich die ökonomische Domäne nicht präzise über den Gegenstandsbereich abgrenzen lässt – auch andere Sozialwissenschaften untersuchen die Wirtschaft als Realbereich – wird auf das *Erkenntnisinteresse* der Ökonomik Bezug genommen (GGW 2010: 16). „Als spezifisches Erkenntnisinteresse des Ökonomen wird (...) die Verbesserung der (wirtschaftlichen) Situation (z. B. eines Individuums, einer sozialen Gruppe, einer Gesellschaft und der Menschheit) angesehen. Sein wichtigster Beurteilungsmaßstab für alternative Handlungen, Interaktionen und Systeme ist Effizienz“ (ebd.: 17). Nun ist der ökonomische Ansatz bzw. die Rationalhandlungstheorie mit ihrem zentral bedeutsamen Rationalitäts-, Wirtschaftlichkeits- oder Effizienzprinzip allerdings kein disziplinäres Spezifikum der Ökonomik, sondern ein allgemeines sozialwissenschaftliches Paradigma. Kirchgässner: „Die Ökonomik ist (...) eine Methode der Sozialwissenschaften“ (2008: 2). Bereits Max Weber hatte nachdrücklich die methodologische Forderung gestellt, dass eine soziologische Erklärung (zunächst!) von rationalen Handlungen ausgehen soll. Man müsse aber zugleich in Rechnung stellen, dass es traditionale, gewohnheitsmäßig-habituelle und wertrationale Handlungen gibt (Weber 1964: 16ff). Aus der Bildungsperspektive ist außerdem darauf zu verweisen, dass die überlegene Variante darin besteht, mit mehreren Akteurmodellen zu arbeiten und zu prüfen, welches jeweils das angemessene ist. Dabei gehört der Homo oeconomicus ganz selbstverständlich zu den soziologischen Akteurmodellen, in die außerdem noch der Homo sociologicus, der emotional man und der Identitätsbehaupter einzureihen sind (Schimank 2010).

Der Versuch, mit dem Rationalhandlungsmodell ein Alleinstellungsmerkmal ökonomischer Bildung zu begründen und zugleich an der komplexen Lebenswirklichkeit von Jugendlichen anzuknüpfen, ist als gescheitert zu betrachten. Denn erstens wird das Rationalhandlungsmodell auch von anderen Sozialwissenschaften angewendet und zweitens bleibt es szientistisch da, wo auf Basis eines Bildungsbegriffs didaktische Ausführungen gefordert sind. Gleichwohl ist das permanente Bestreben, dieses Alleinstellungsmerkmal durchzusetzen, nicht ohne Wirkung auf die Akteure (Performanz).

7 Die „Herstellung“ des ökonomisch rational handelnden Akteurs

Hält man die normative Interpretation des Homo oeconomicus („Maximiere deinen Nutzen!“) für ein „Missverständnis“ und negiert die Kritik am ökonomischen Effizienzziel als Bildungsziel, muss man sich wie Loerwald/Müller (2012: 440) „nur“ noch Sorgen machen, „ob der Homo oeconomicus in Lehr-Lern-Prozessen zumindest wie ein verstecktes Leitbild wirken kann, welches zwar nicht intentional, dennoch aber im Ergebnis ein bestimmtes Verhalten produziert“. In der Tat lässt sich bei der unterrichtlichen Konstruktion bzw. Prüfung „anreizkompatibler Rahmenbedingungen, die selbst gegen homines oeconomici resistent sind“ (ebd.: 447), nicht zwingend auf eine Übernahme des Leitbilds „Homo oeconomicus“ durch die Schülerinnen und Schüler schließen. Es ist jedoch möglich, dass die anreizkompatible Gestaltung der sozialen Welt erst die anreizorientierten Akteure schafft bzw. ihren Anteil in der Bevölkerung vermehrt. Dieser Sachverhalt wird mit der These von der Performativität oder Performanz wirtschaftlicher Theorien gedeutet, „die heute zu den einflussreichsten Konzepten wirtschaftssoziologischer Forschung gehört“ (Beckert/Deutschmann 2010: 11). Danach gibt es keine „natürliche“ Existenz von rational handelnden Akteuren, Tauschgütern sowie Wettbewerbsmärkten, vielmehr werden diese „hergestellt“, indem sie aus ihren sozialen bzw. moralischen Kontexten „entflochten“ werden (Walker 2014: 122ff). Das heißt, es geht nicht länger um den Nachweis einer Diskrepanz zwischen ökonomischer Theorie und tatsächlichem Handeln der Akteure, als vielmehr darum, „die ökonomische Theorie als ein Instrument zu untersuchen, mit dem die Akteure wirtschaftliche Handlungsfelder gestalten“ (ebd.)³¹.

Auf die Frage schließlich, ob es den Homo oeconomicus in der wirtschaftlichen Realität tatsächlich gibt, lässt sich mit dem Performanztheorem antworten. E.-M. Walker (2014: 124) verweist hierzu auf M. Callon, der gezeigt habe, dass der Homo oeconomicus zwar „durch die performative Kraft menschlichen Handelns (...) (immer wieder neu) hergestellt werden muss, dann aber real existiert“. M. Callon (1998: 22): „(Y)es *homo oeconomicus* does exist, but is not an a-historical reality; he does not describe the hidden nature of the human being. He is the result of a *process of configuration*“ (Hervorh. EMW; zit. nach Walker 2014: 124f).

Entscheidend für die Beurteilung der Wirkungsmächtigkeit des ökonomischen Ansatzes ist nicht die strukturelle Unerreichbarkeit oder das Verfehlen des (fiktiven) Nutzenmaximums, sondern „der Prozess der *Ausblendung* sozialer, kultureller und/oder normativer

³¹ Judith Butler spricht von „Performativität“ als „ständig wiederholende und zitierende Praxis, durch die der Diskurs die Wirkungen erzeugt, die er benennt“ (Butler 1997: 22) (vgl. a. Krell 2013: 214).

Einflüsse, der dann zum Tragen kommt, wenn Akteure sich in ihrem Handeln an soziotechnischen Artefakten (wie etwa dem Rechnungswesen bzw. den Parametern ökonomischer Effizienz; GEF) orientieren“ (Walker 2014: 125).³² Das Einstudieren von Techniken des betrieblichen Rechnungswesens kann wie eine auf ökonomische Aspekte reduzierte Berufsorientierung die Lernenden darin bestärken, die eigenen Bildungs- und Berufsentscheidungen weniger als lebensbegleitende, inhaltliche Herausforderung zu verstehen, sondern stärker an der Humankapitalrechnung zu orientieren³³.

8 Vom Homo oeconomicus zum unternehmerischen Selbst

Wenn die ohnehin nur additive Bezugnahme der konventionellen ökonomischen Bildung auf die neuhumanistische Bildungs- und Emanzipationsidee infolge der Subjektkritik keine Grundlage mehr hat, stellt sich die weitergehende Frage nach der Wirkung oder Funktion der paradigmatischen Verwendung des Homo oeconomicus in der gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Situation. Vieles spricht dafür, dass der gesellschaftliche Ökonomisierungsdruck durch die konventionelle, am Rationalhandlungsmodell orientierte und mit **universellem** Anspruch auftretende, ökonomische Bildung (GGW 2010: 17) verstärkt wird. Die Anwendung des Effizienzkriteriums „gleich in welchem Gegenstandsbereich“ (ebd.) bedeutet, den ökonomischen Ansatz schließlich auch auf sich selbst anzuwenden. Konventionelle ökonomische Bildung befördert auf diese Weise eine Subjektivierungsform, nach der sich die Menschen als „unternehmerische Selbst“ deuten sollen (Bührmann 2012)³⁴. „Das unternehmerische Selbst bezeichnet überhaupt keine empirisch beobachtbare Entität, sondern die Weise, in der Individuen als Personen adressiert werden, und zugleich die Richtung, in der sie verändert werden und sich verändern sollen“ (Bröckling 2007: 46).

Im Unterschied zum Homo oeconomicus, der allgemein den Typus des nutzenmaximierenden Entschei-

ders verkörpert, steht sein „Abkömmling“ (ebd.: 12), das „unternehmerische Selbst“, für einen von der Politik gewollten Handlungstyp, der sich zur Bewältigung individueller und gesellschaftlicher Problemlagen selbst als Unternehmen bzw. unternehmerisch verstehen soll (Rose 2000: 12). Er ist die neoliberale Antwort auf den Sozialstaat.³⁵ Zumal in Zeiten „erodierender Kerninstitutionen der organisierten Moderne“ wie zum Beispiel der Flexibilisierung des Normalarbeitsverhältnisses, der Entgrenzung zwischen Familie und Erwerbsarbeit und des Rückbaus des Sozialstaats ist ein Wandel moderner Subjektivierung hin zum unternehmerischen Selbst zu verzeichnen (Bührmann 2012). Von Seiten der Politik – gestützt durch wissenschaftliche Beratung – soll der Einzelne wieder stärker in die Verantwortung für soziale Risiken einbezogen werden³⁶. „Das unternehmerische Selbst macht ein Unternehmen aus seinem Leben, strebt die Maximierung seines Humankapitals an, plant eine Zukunft für sich (...). Das Unternehmertum bezeichnet also eine Form der Herrschaft, die wesentlich ‚ethisch‘ ist: Gute Herrschaft fußt auf der Art und Weise, wie Personen sich selbst führen“ (Rose 2000: 12).

Im Abschlussdokument der „Kommission für Zukunftsfragen Bayern – Sachsen“ (1997), das Ulrich Bröckling (2007: 7f) als Schlüsseldokument für die deutsche Diskussion bezeichnet, wird die Figur des unternehmerischen Selbst in den Rang einer politischen Zielvorgabe erhoben. In dieser Figur wurde viel von dem vorweggenommen, was bei späteren arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Reformen umgesetzt wurde. Im Kommissionsbericht heißt es: „Das Leitbild der Zukunft ist das Individuum als Unternehmer seiner Arbeitskraft und Daseinsvorsorge“ (ebd.: 36).

Klaus F. Zimmermann, ehemaliger Direktor des DIW, sieht mit Blick auf die hohen Sozialausgaben „die neue soziale Frage“ aufgeworfen. Er fordert einen Paradigmenwechsel, weg vom „Anspruchsdenken, das den Wohlfahrtsstaat missversteht als permanenten Reparaturbetrieb für alle Schicksalsfälle des Lebens“, hin zu einem „vorsorgenden Sozialstaat, der den Sprung in die Eigenverantwortung ermöglicht. Unser Gemeinwesen nach diesem Prinzip effektiv zu

³² In der Diskursforschung zur Ökonomie werden die Wirtschaftswissenschaften kritisch als positivistische Modellwissenschaft betrachtet, „und es wird auf den konstitutiven, wirklichkeitsstiftenden Charakter von Sprache und Diskurs hingewiesen“ (Maeße 2014: 300). „Ausgehend vom linguistic turn der Analytischen Philosophie wird der ontologisch-konstituierende und epistemologisch-reflexive Charakter von Sprache hervorgehoben (...), die sprachliche Beschreibung lässt die Gegenstände nicht unberührt. (...) Vielmehr werden Wirtschaftsorganisationen erst sprachlich und diskursiv konstruiert (...). ManagerInnen werden nicht nur beobachtet, sondern auch produziert“ (Maeße 2014: 303).

³³ vgl. auch meine exemplarische Kritik (Famulla 2014b) an wesentlich auf ökonomische Aspekte reduzierten Materialien zur Berufsorientierung („starke Seiten“).

³⁴ Bührmann differenziert zwischen Subjektivierungsform auf der programmatischen Ebene, wonach sich die Menschen als unternehmerisches Subjekt deuten sollen, und der Subjektivierungsweise auf der empirisch-faktischen Ebene, wonach sich die Menschen tatsächlich als unternehmerische Selbst wahrnehmen.

³⁵ Dazu Foucault: Die Regierung soll nach neoliberaler Vorstellung „auf die Gesellschaft selbst einwirken, auf ihre Struktur und Zusammensetzung. Im Grunde soll sie – und hierdurch soll ihr Eingreifen ihrem Ziel näher kommen, d. h. der Einrichtung eines Marktes, der allgemein die Gesellschaft regelt – diese Gesellschaft beeinflussen, damit die Wettbewerbsmechanismen in jedem Augenblick und an jedem Punkt des sozialen Dickichts die Rolle eines regulierenden Faktors spielen können“ (Foucault 2006: 206f).

³⁶ Den Govevernmentality Studies zufolge, die sich aus den späten Vorlesungen Foucaults entwickelt haben, wurden seit den 1970er Jahren in westeuropäischen und nordamerikanischen Sozialpolitiken dezentrierte und subtilere Regierungstechnologien angewendet, „die auf Selbstlenkung und Selbstermächtigung setzen und die Gesellschaft als Einheit über die Aktivierung des Einzelnen herstellen...“ (Wiede 2014: 9).

organisieren, ist die neue soziale Frage“ (Zimmermann 2010).

Mit dem Konzept des „vorsorgenden“ oder „aktivierenden“ Sozialstaats, der die sozialen Risiken wieder stärker auf die Individuen verlagern will, korrespondiert eine Politik auf europäischer Ebene, die zum einen Bildung wieder stärker unter ökonomischem Blickwinkel sieht und zum anderen auf die Vermittlung unternehmerischer Kompetenz besonderen Wert legt. So stimmt der „Ausschuss der Regionen“ in einer Stellungnahme zum Bericht der EU-Kommission „Neue Denkansätze für die Bildung: bessere sozio-ökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen“ ausdrücklich einem Strategiepapier der OECD zu, in dem es heißt, „dass die Qualifikationen nunmehr die globale Währung des 21. Jahrhunderts sind“ (Ausschuss der Regionen 2013:139/52). Der Ausschuss begrüßt weiter, „dass die Notwendigkeit einer Strategie für die Erziehung zu unternehmerischem Denken und Handeln auf institutionellen Ebenen vom Rat der Bildungsminister (...) gebührend anerkannt wurde (...)“ (ebd.: 139/53). Der Ausschuss anerkennt „die Bedeutung der Entwicklung und Umsetzung von Systemen für unternehmerische Bildung in ganz Europa (...) und ist der Ansicht, dass die Mitgliedstaaten in Absprache mit den Hochschuleinrichtungen und den für Unternehmensförderung zuständigen Stellen Aspekte der unternehmerischen Bildung in die Grund-, Berufs- und Hochschulbildungsinhalte aufnehmen sollten“ (ebd.).

Warum aber soll eine Akteurguppe, die Unternehmerinnen und Unternehmer, diese herausgehobene Bedeutung im Unterricht aller Schulen und Hochschulen erhalten? Im Kontext ist von „gebührender Anerkennung“ unternehmerischen Denkens und Handelns die Rede, worunter der Ausschuss schlicht das Einüben in unternehmerische Tätigkeit versteht. Man könnte ebenso gut umgekehrt argumentieren: Weil die moderne Gesellschaft vor allem eine Wirtschaftsgesellschaft ist, historisch konkreter: eine „kapitalistisch strukturierte Gesellschaft mit der grundsätzlichen Dynamik ökonomischer (unternehmerischer; GEF) Profitmaximierung“ (Bühmann 2012: 147), kommt dem Unternehmertum ohnehin bereits die Schlüsselrolle bei der Gestaltung, einschließlich der Verursachung wie auch Bewältigung sozialer und ökologischer Probleme in Wirtschaft und Gesellschaft zu. Aus der Bildungsperspektive käme es also darauf an, unter übergeordneten gesellschaftlichen bzw. sozial-ethischen Aspekten die Rolle und Macht des Unternehmertums neben anderen gesellschaftlichen Akteurguppen wie etwa den Gewerkschaften einzuschätzen.

Auch sollte die herausgehobene unterrichtliche Befassung mit dem Homo oeconomicus nicht damit begründet werden, dass die Schülerinnen und Schüler vor allem eigennutz- oder auch effizienzorientiertes Denken und Handeln lernen, sondern weil dem

Handlungstyp ökonomische Rationalität, den der Homo oeconomicus verkörpert, eine hohe und wachsende gesellschaftliche Bedeutung zukommt (Stichwort: Ökonomisierung der Gesellschaft), die höchst ambivalent ist und unterschiedlich beurteilt wird. Uwe Schimank registriert einen wachsenden sozialen Interdependenzdruck in Beantwortung der Frage, welchem der vier Akteurmodelle (Homo Sociologicus, Homo Oeconomicus, „Emotional man“, Identitätsbehalter) unabhängig von der analytischen Reihenfolge die größte Bedeutung für ein konkretes Erklärungsproblem zukommt: „In der modernen Gesellschaft ist der Homo oeconomicus – und zwar der auf Eigennutz fixierte – dasjenige Akteurmodell, das aufgrund zunehmenden sozialen Interdependenzdrucks einen *theoretischen Primat* erlangt“ (Schimank 2010: 178)³⁷.

Aus dieser übergeordneten gesellschaftstheoretischen Begründung für die Wichtigkeit der unterrichtlichen Behandlung des Homo oeconomicus, die noch keine bildungstheoretische Begründung darstellt, ergibt sich, dass dabei zugleich eine kritische Perspektive einzunehmen ist, die das relative Gewicht, den Interdependenzdruck und die Ambivalenz des ökonomischen Maximierungstrebens reflektiert. Ohne einen kritischen gesellschafts- bzw. bildungstheoretischen Bezug läuft die unterrichtliche Vermittlung des Eigennutz- und Effizienzstrebens auf die Erziehung zum unternehmerischen Selbst hinaus. So bei Ilona Ebbers und Rebekka Klein, die in ihrem Beitrag zur „Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit“ beklagen, dass „in einer Wohlfahrtsgesellschaft wie der unsrigen () kaum jemand auf den gewohnten Standard verzichten (will)“. Sie registrieren eine verbreitete „Angestellten- und Versicherungsmentalität“ und plädieren für eine „Förderung der unternehmerischen Selbstständigkeit“ (Ebbers/Klein 2011: 29). Letztere findet sich beispielsweise in Programmen zur „entrepreneurship education“ (Retzmann 2012b), die als zweckrational und inhaltlich neutral ausgewiesen werden, tatsächlich aber auch von den Lernenden verlangen, sich normativ-(selbst-)erzieherisch ausgerichteten Handlungsmaximen zu unterwerfen (Hedtke 2015: 27).

So hat sich in der ökonomischen Bildung das neuhumanistische Ziel der Persönlichkeitsentwicklung schließlich in das Ziel der Förderung des unternehmerischen Selbst, dem Leitbild des Neoliberalismus, gewandelt, das gern auch bis zur unternehmerischen Selbstständigkeit verfolgt werden kann. Die von Foucault beschriebene „Kunst des Regierens“ bekommt Konturen: Beispielsweise soll das bisherige, sozialpolitisch erkämpfte Kollektivgut Gesundheit zum privaten Gut rückverwandelt werden. Das regelnde

³⁷ Sozialer Interdependenzdruck erwächst für Schimank aus Macht-, Leistungs- oder Ressourcenabhängigkeiten oder aus Konkurrenzbeziehungen (ebd.: 177).

Prinzip in der Wirtschafts- und Sozialsphäre ist der Wettbewerb, mit dem die moderne Gesellschaft versucht, „mit möglichst niedrigen moralischen Ansprüchen auszukommen und zugleich Anreize zu einer Verwirklichung des Eigennutzes zu setzen, die sich für alle vorteilhaft auswirken“ (Rosa u. a. 2013: 260).

Der Anteil der konventionellen ökonomischen Bildung, die dem Leitbild des Homo oeconomicus bzw. der umfassenden Anwendung des Effizienzprinzips und damit dem unternehmerischen Selbst folgt, lässt sich jetzt klarer bestimmen. Sie trägt dazu bei, dass im Zuge der Individualisierung, durch die das Subjekt im Modernisierungsprozess an Autonomie gewinnt, das aus traditionellen Bindungen sich lösende bzw. emanzipierende autonome Subjekt zum sich selbst unterwerfenden Subjekt wird (ebd.: 287).

Aus soziologischer Sicht entsprechen nach Voß und Pongratz (1998: 155) die Anforderungen an den „Arbeitskraftunternehmer“ (dem arbeitssoziologischen Pendant zum unternehmerischen Selbst; GEF) dem „klassischen Bildungsideal der ganzheitlich entwickelten Persönlichkeit“. Für Voß (2000: 159) erweisen sich die früher unter den Aspekten von Emanzipation und Humanität formulierten Bildungsziele heute im Prozess der Subjektivierung von Arbeit als funktional für die vertiefte Ausbeutung von Arbeitskraft³⁸. Silke van Dyck spricht hier von der „Uncodierung der konkreten Subjektivierungsformen“ (van Dyck 2009: 11).

Reinhold Hedtke diagnostiziert in der ökonomischen Bildung „einen fundamentalen Konzeptwechsel, weg von der Bildung als *persönlichem* Prozess hin zur Produktion fachwissenschaftlich *standardisierbarer* Kompetenzen (...), die man mit Hilfe standardisierter Maßstäbe wie z. B. Wirtschaftlichkeit, Effizienz oder Ordnungskonformität evaluiert.“ (Hedtke 2015: 20) Man könnte zu dieser Entwicklung auch sagen, dass die Ökonomisierung der ökonomischen Bildung gelungen ist.

Auf der Grundlage von Jürgen Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns (1982) und der dort vorgenommenen „zweistufigen“, nach „Lebenswelt“ und „System“ unterscheidenden, Gesellschaftskonzeption lassen sich der Prozess der Ökonomisierung wie auch der Funktionswandel der ökonomischen Bildung gesellschaftstheoretisch einordnen und beurteilen: Habermas identifiziert in der modernen Gesellschaft eine Vorherrschaft zweckrationalen Handelns, eine „überschießende“ Systemrationalität, die immer stärker in Bereiche der Lebenswelt eindringt, dabei kommunikatives Handeln zurückdrängt und zu gesellschaftlichen Krisen, zu sozialen „Pathologien“, führt. An diesem Grundgedanken von Habermas zum Verhältnis von gesellschaftlicher Entwicklung und Rationalisierung anknüpfend, lässt sich die These formulie-

ren, dass eine ökonomische Bildung, die jegliche kritische Reflexion des aktuellen Verhältnisses von System und Lebenswelt, von Wirtschaft und Gesellschaft, vermissen lässt und sich monoparadigmatisch an ökonomischer Effizienz als Bildungsziel orientiert, ohne Maß an der Ökonomisierung/Kolonialisierung der Lebenswelt mitwirkt. Weil wirtschaftliche Imperative – Steigerung des Konsums, Erfolg im Beruf, Vermehrung des Vermögens, Selbstoptimierung – auf Kinder und Jugendliche schon außerhalb von Schule einwirken, bedarf es erheblicher Kraftanstrengungen, um sich der weiteren ökonomischen Fixierung seiner Lebensführung zu entziehen (Hedtke 2014b: 86).

Exkurs: Subjektivierung von Arbeit – mehr Autonomie?

Hierzu kann beispielhaft auf die Praktik des Einsatzes von Arbeitskraft im Betrieb verwiesen werden, bei der einerseits Menschen als Produktionsfaktoren den Zwängen des Verwertungsprozesses unterliegen, andererseits Menschen nur begrenzt als Mittel strategisch nutzbar sind (Meißner 2010: 240). Neben physischen, zeitlichen und sozialen Grenzen gibt es auch ein „Transformationsproblem“, das mit der Unbestimmtheit des Arbeitsvertrages zusammenhängt (Braverman 1977; Krell 2013: 229ff). Denn dieser Vertrag allein sichert nicht, dass aus der Arbeitskraft möglichst viel Leistung herausgeholt wird. Deshalb wird diese „Kernaufgabe des Managements“ seit den Zeiten des Frühkapitalismus mit diversen Strategien vom Lohnanreiz über die Vermittlung einer selbstdisziplinierenden Arbeitsethik bis hin zur Förderung bzw. Nutzung emotionaler Kompetenz zu bewältigen versucht (ebd. 2013: 231). Die heutige „Subjektivierung der Arbeit“ (Moldaschl/Voss 2002; Elster 2007; Wiede 2014: 10) (gemeint ist hier die erhöhte Verantwortung für den Arbeitsprozess bzw. für die Marktfähigkeit der Produkte bei den Arbeitenden) kann als der bislang weitest gehende Versuch beschrieben werden, für Lohn arbeitende Menschen zur erhöhten freiwilligen Leistungsabgabe zu motivieren. Wie aber Hanna Meißner hervorhebt, entsteht zugleich mit der aktuell zunehmenden Bedeutung von Motivationen und individuellen Handlungen ein Zuwachs an Eigenständigkeit, so dass der Arbeitende nicht nur sinnhafte Bezüge zu seiner Arbeit entwickeln, sondern auch das Potential zur Kritik und zum Widerstand bilden kann (Meißner 2010: 240).

9 Kritische Handlungsfähigkeit und Fachlichkeit

Hegt man nicht grundsätzliche Zweifel, ob „die ‚Bildung‘ tatsächlich als Kritik neuerlich zur Geltung gebracht werden kann“ (Ricken 2006: 347), ist – in Anlehnung an Stefanie Graefe – der Begriff der Handlungsfähigkeit zu differenzieren: a) in Handlungsfä-

³⁸ Zum Begriff „Subjektivierung von Arbeit“ aus soziologischer und berufspädagogischer Sicht vgl. näher Elster 2007.

higkeit als abstrakte Voraussetzung zu praktischem, konkreten Handeln, zu dem auch von der Macht verlangtes, angepasstes Verhalten gehört und b) in kritische Handlungsfähigkeit, auch als „Eigensinn“ bezeichnet, womit eine „je konkrete widerspenstige Praxis“ gemeint ist, „die herrschende Regeln, Normen, Konventionen oder Gesetze vorübergehend oder nachhaltig unterläuft“ (Graefe 2010: 292; Biesta 2002).

Wenn nach Foucault Kritik die Kunst ist, „nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden“ (Foucault 1992: 129), dann stellt sich die Frage, wo und wie im Prozess der Subjektivierung das kritische Potential entsteht, aus dem Kritik bzw. Widerstand erwachsen kann. Hierzu ist es erforderlich, sich den Prozess der Subjektivierung nicht als den einen großen Vorgang der Unterwerfung unter Normen und Gesetze vorzustellen (Saar 2013: 22). Vielmehr ist davon auszugehen, dass es sich hier um einen mehrdimensionalen Prozess handelt, bei dem eine Vielzahl von Bestimmungskräften mitwirkt. „Jedes konkrete Subjekt steht und entsteht in Ordnungen des Wissens, der Macht und der Selbstführung, die ihrerseits historisch spezifisch sind“ (ebd.). Nach Butler ist der Vorgang der Subjektivierung von Brüchen und Widersprüchen durchzogen (Butler 1991). Jegliche von Butler beschriebenen Praktiken der Subjektivierung „enthalten auch ein Moment der Abweichung, Verschiebung und Subversion (...) und Subjektivierung ist (...) auch die Produktion von Ambivalenz oder Paradoxien: zwischen Autonomie und Heteronomie, Selbständigkeit und Abhängigkeit, Selbsttransparenz und Verknüpfung. Dass der Akt der Subjektivierung in dieser Perspektive kein glattes restfreies Funktionieren, sondern immer auch ein überschüssiges, transformatives Geschehen ist, ist die Voraussetzung für Widerständigkeit.“ (Saar 2013: 25; s. a. auch Koller 2014: 26) Ein „politischer Optimismus“, der der Macht einen „unerreichbaren Kern“ bzw. einen „unverfälschten Kern des Subjekts“ gegenüberstellt, ist mit Butler also abzulehnen³⁹.

Daraus ergibt sich für die ökonomische Bildung, dass sich die Lernenden einerseits die Fähigkeit zu praktischem Verhalten aneignen (z. B. Urteilen und Handeln nach der Effizienznorm), dass sie sich andererseits aber auch dem im Subjektivierungsprozess ereignenden „überschüssigen, transformativen Geschehen“ im Sinne einer Stärkung von Eigensinn und kritischer Handlungsfähigkeit widmen (z. B. Kritik und Relativieren des Effizienzziels). „Bildungsziel ist ein Subjekt, das die vordefinierten Handlungsmuster des homo oeconomicus kennt und wirtschaftlich *handeln* lernt, sodass es diese – prinzipiell oder situativ –

übernehmen, überarbeiten oder überwinden kann.“ (Hedtke 2012: 89) Soll der Bildungsanspruch nicht nur durch bloße Behauptung oder Definition erfüllt bzw. von außen herangetragen werden (Seeber 2014: 22), bleibt nur die Frage, ob sich über eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Fachlichkeit bzw. mit ökonomischen Kategorien selbst Handlungsalternativen eröffnen, in denen neben angepasster auch kritische Handlungsfähigkeit ihren Ausdruck finden kann. Im Bemühen um die Aktualisierung eines kritischen Bildungsbegriffs betont Eva-Maria Klinkisch die Notwendigkeit der Verknüpfung von Fachinhalten mit der Persönlichkeit. „Mündigkeit, Autonomie und Verantwortung dürfen nicht zu leeren, schematischen Bildungszielen gerinnen, sie müssen stets in einem dialektischen Kraftfeld der grundsätzlichen Widersprüchlichkeit reflektiert werden“ (Klinkisch 2015: 220). Nach ihrer Auffassung besteht der „Kern des Problems“ darin, ob es sich um Bildungsprozesse oder um verwertungslogisch dominierte Imperative der Wissens-, Informations- und Kompetenzaaneignung mit dem Ziel der ‚Persönlichkeitsoptimierung‘ handelt“ (ebd.). Leider bleibt es bei dieser bloßen Gegenüberstellung von Ideal („Bildungsprozess“) und Wirklichkeit („Verwertungslogik“), ohne dass das „dialektische Kraftfeld“ dazwischen inhaltlich konkret entfaltet wird.

Die praktische Anwendung des Effizienzprinzips eröffnet entgegen seiner formalen Schlüssigkeit und eindeutigen Lösungen in Modellen durchaus Handlungsspielräume und Zielvielfalt. Inhalt und Exklusivität des für die Wirtschaftswissenschaften wie für konventionelle ökonomische Bildung gleichermaßen zentralen Begriffs der Effizienz bestimmen beispielsweise Wöhe/Döring in ihrem Standardlehrbuch der Betriebswirtschaftslehre wie folgt: „Die **Effizienz**, d. h. das Verhältnis von wertmäßigem Output zu wertmäßigem Input, ist für den Ökonomen der **allein gültige Maßstab** zur Beurteilung betrieblicher Handlungen“ (Wöhe/Döring 2013: 8; GW 2010: 17). Die Klarheit und Eindeutigkeit dieser theoretischen Formulierung korrespondiert nun allerdings nicht mit ihrer praktischen Anwendung (s. a. Hedtke 2014b: 109). Anders gesagt, der Effizienz-Maßstab ist nicht operabel, denn er erfordert eine „gut strukturierte Handlungssituation“ im Verhältnis von Input- zu Output-Größen (Budäus 1996: 85). Diese Situation ist aber in der Regel nicht gegeben. „Hier stößt der Planer in der Praxis auf Schwierigkeiten,...“ (Neubauer/Wächter 2011: 72). Nur theoretisch lässt sich die für jede Input- bzw. Outputmenge effiziente (günstigste) Relation zwischen beiden exakt angeben (Minimalkostenkombination) und in der betrieblichen Produktions- bzw. Kostenfunktion graphisch abbilden. „Wenn Effizienz der Maßstab des Ökonomen ist, dann hat der Ökonom wohl wenig in der Hand“ (Hedtke 2014b: 109).

Die zumal unter Bildungsaspekten bedeutsamen Unsicherheiten und damit notwendigen subjektiven

³⁹ In ähnlichem Sinne stellt Stefan Deines in den Theorien Butlers und Honneths den grundlegenden Gedanken fest, dass Subjekte keine Instanzen sind, die der Vergesellschaftung vorhergehen und erst durch Zusammenschluss und gegenseitigen Austausch den Raum des Sozialen konstituieren würden“ (Deines 2007: 143).

Schätzungen und Entscheidungen für die Effizienzzermittlung betreffen nicht nur die Erfassung und Berechnung von relevanten Daten wie etwa bei einer betrieblichen Investitionsentscheidung die Lebensdauer des Investitionsobjekts, Reparaturkosten, Einsatzdauer pro Tag, Einsparung an Arbeitskraft, Kapitalkosten (Zinsen), Restwert bei Ersatzbeschaffung etc.. Klarheit muss auch hergestellt werden über das Ziel oder die **Ziele**, die mit der Investition bzw. einer Maßnahme möglichst effizient verfolgt werden sollen (Budäus 1996: 87; Wöhe/Döring 2013: 477f). „Das gewählte Ziel legt somit fest, welche Folgewirkungen einer Maßnahme Berücksichtigung finden sollen...“ (Budäus 2013: 89). Unberücksichtigte Folgewirkungen gelten dann als externe Kosten und beeinflussen die Effizienzgröße nicht. So können für einen privatwirtschaftlichen Betrieb z. B. die langfristige Gewinnmaximierung, aber auch nichtmonetäre Ziele wie Sicherheit, soziale Anerkennung, Umweltschutz oder Zufriedenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, maßgeblich sein. Beispielsweise bleiben bei einer Rationalisierungsinvestition, durch die auf Betriebsebene Arbeitskräfte freigesetzt werden und so der Volkswirtschaft Sozialkosten wie Arbeitslosengeld entstehen, auf Seiten des rationalisierenden Unternehmens unberücksichtigt („externe Kosten“).

Auch im öffentlichen Sektor ist Effizienz zwar als Norm gefordert (Arnim 1988), jedoch ebenfalls zielabhängig bzw. politisch entscheidungsabhängig und praktisch nicht auf den Punkt genau (Optimum) bestimmbar. „Die Wirtschaftlichkeitsprüfung erfordert also höchst irrtumsanfällige Schätzurteile über Tatsachenzusammenhänge und zusätzliche Wertungen, deren ‚Richtigkeit‘ meist nur in Grenzen allgemein überzeugend dargelegt werden kann“ (Arnim 1988: 45).

Für eine kritische (sozio-)ökonomische⁴⁰ Bildung ergeben sich also beim Schritt vom Modell in die Realität bzw. vom (Effizienz-)Prinzip in die praktische Anwendung grundsätzlich Handlungsalternativen, mit deren Geltendmachung das fachdidaktische Ziel der Fähigkeit zur Kritik verfolgt werden kann. Im Idealfall entdecken die Lernenden selbst die Handlungsalternativen. Es bleibt aber auch die Möglichkeit, ihnen Handlungsoptionen aufzuweisen, über die sie letztlich selbst entscheiden können. Auf diese Weise bleibt der Grundsatz der Schülerorientierung gesichert.

Nach den bisherigen Ausführungen verwirft kritische ökonomische Bildung das ökonomische Rationalitätskalkül bzw. Effizienzprinzip nicht, sondern thematisiert neben anderen Handlungstypen „den heute verbreiteten zweckrational-kalkulativen Handlungstyp (...), der in der Wirtschaft, in ihren Organisationen

und in den Sozialwissenschaften (wie auch in der Lebenswelt; GEF) einen wichtigen Platz“ einnimmt (Hedtke 2014b: 92). Das schließt die Möglichkeit ein, dass dieser Handlungstyp von den Lernenden übernommen wird, indem beispielsweise Bildungsentscheidungen vorzugsweise nach ökonomischen Kriterien (z. B. nach dem Humankapital-Ansatz) getroffen werden. Schließlich sollte es in einem ergebnisoffenen Prozess den Lernenden überlassen bleiben, welches spezifische Gewicht sie der rationalen Entscheidung und der ökonomischen Dimension gegenüber der emotionalen Entscheidung und anderen Dimensionen wie der sozialen, ökologischen, rechtlichen oder anderen zuordnen. Erst die auch sichtbar gemachte Offenheit bzw. Pluralität der Entscheidungssituationen in der Realität bietet den Lernenden die Chance, sich zu bilden und sich von herrschenden Prinzipien und Ordnungen zu distanzieren und in Alternativen zu denken und zu handeln (vgl. Hedtke 2014b: 86.)

10 Anpassung und Hürden der Kritik

Soziale Normen beschreiben allgemein anerkannte verbindliche Regeln des Verhaltens. Wie oben beschrieben (Abschnitt 5), kommt der Unterwerfung unter Normen im Subjektivierungsprozess eine entscheidende Rolle zu, weil durch sie überhaupt erst die soziale Anerkennung erfolgt, wie auch in der Auseinandersetzung mit Normen (kritische) Subjektivität erlangt werden kann.

Um domänenspezifische Kompetenzen im Rahmen der ökonomischen Bildung näher bestimmen zu können, legten sich wissenschaftliche Vertreter des Mainstreams auf einen „spezifischen Blickwinkel“ fest⁴¹. Das heißt, es wurde nicht primär auf die Lebenssituation, die Problemlagen oder das Erkenntnisinteresse der Lernenden Bezug genommen, sondern „auf das Erkenntnisinteresse der Ökonomik“ und den nach ihrer Ansicht „wichtigste(n) Beurteilungsmaßstab des Ökonomen“: die Effizienz (GGW 2010: 16f) (szientistischer Ansatz ökonomischer Bildung).

Die Art und Weise, wie in der konventionellen ökonomischen Bildung das Effizienzprinzip (die ökonomische Fassung des Rationalhandlungsprinzips) als das zentrale Paradigma der ökonomischen Bildung herausgestellt wird, kommt aus der Perspektive der Lernenden einer sozialen **Norm** gleich⁴². Seine Definition – das Verhältnis zwischen eingesetzten Mitteln (Res-

⁴⁰ Die Grundzüge einer sozioökonomischen Bildung finden sich bei Hedtke 2014b; zu ihrer theoretischen Fundierung vgl. Hedtke 2015; mit explizitem Bezug auf neuhumanistische Bildungsziele vgl. Kahsnitz 2008.

⁴¹ Für Vertreterinnen und Vertreter sozioökonomischer Bildung bildet der Realbereich des Wirtschaftens, zusammengefasst in den Kategorien Produktion, Distribution, Konsumtion von Gütern und Dienstleistungen den Gegenstandsbereich bzw. die Domäne des Faches (Hedtke 2014b: 92).

⁴² Weil das Effizienz- oder Wirtschaftlichkeitsprinzip – entgegen dem Charakter der auf eindeutige Lösungen hin konzipierten Beispielaufgaben im GGW-Gutachten – keine operable Handlungsorientierung darstellt, es gleichwohl in Theorie und Praxis einen hohen Stellenwert hat, spricht ihm Budäus die Eigenschaft einer Norm zu: „Wirtschaftlichkeit wird als Norm eingeführt (...)“ (Budäus 1996: 82).

sources, Input) und erzieltm Erfolg (Ertrag, Output) optimieren – wird in den Wirtschaftswissenschaften wie in der ökonomischen Bildung als nicht weiter hinterfragtes Basiswissen vermittelt. Es wird aus dem Spannungsverhältnis von unendlichen Bedürfnissen und knappen Gütern hergeleitet. Mit anderen Worten, wenn Lernende diese inhaltlichen Grundlagen übernehmen und „anwenden“, wie sie z. B. in den Bildungsstandards nebst Beispielaufgaben des Gemeinschaftsgutachtens konkretisiert sind (GGW 2010), werden sie handlungsfähig im Sinne eines ökonomisch effizienzfixierten Evaluierens und erfahren Anerkennung, ein wesentliches Element im Subjektwerdungsprozess nach Butler. Da die Grundlagen des Wirtschaftens in den Standardlehrbüchern für Wirtschaft zumeist in „geschlossener“ Form, häufig als Definitionen oder Seinsaussagen dargestellt werden, liegt eine grundsätzliche Kritik an diesen scheinbar objektiven Grundlagen nicht nahe. Vielmehr werden sie als „Basiswissen“ für spätere Aufgabenbearbeitungen vermittelt. Wem gleichwohl Zweifel an der Richtigkeit kommen, sieht sich beträchtlichen Hürden gegenüber. Besonders die folgenden „**Kritikhürden**“ ergeben sich dadurch, dass zentrale Aussagen, Begründungen oder Annahmen als sichere Gewissheiten dargestellt werden. Sie stärken den Normencharakter des Effizienzprinzips und fördern die Anpassung an das Denken im Mainstream der ökonomischen Bildung:

- **„Wissenschaftlichkeit“:** Die hauptsächliche Begründung für die „Effizienz“ als Domäne der ökonomischen *Bildung* wird aus den Wirtschaftswissenschaften hergeleitet, um über ein Alleinstellungsmerkmal für die ökonomische Bildung gegenüber anderen Sozialwissenschaften zu verfügen. Zugleich soll dadurch die wissenschaftliche Grundlage ökonomischer Bildung gesichert werden. Wer also den paradigmatischen „Beurteilungsmaßstab Effizienz“ kritisiert und stattdessen eine auf den Realbereich Wirtschaft bzw. primär bildungstheoretisch (subjekt-, problem- oder lebenssituations-) begründete Domäne fordert, setzt sich dem Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit aus.
- **„Ganzheitlichkeit“:** *Ein monodisziplinärer Bezug („eine spezifisch ökonomische Perspektive“) auf alle Gegenstandsbereiche wird als „ganzheitliche Allgemeinbildung“ (degoeb 2016) ausgegeben.* Damit folgt die ökonomische Bildung dem „wirtschaftswissenschaftlichen Imperialismus“ eines Gary Becker, der die Anwendung des ökonomischen Ansatzes auf „alles menschliche Verhalten“ für möglich hielt (Becker 1993: 7). Der umfassende Anspruch auf Erklärung allen menschlichen Verhaltens durch den ökonomischen Ansatz ist eindrucksvoll. Doch von einem Verständnis von Ganzheitlichkeit, wie es beispielsweise schon im Projektbegriff von Dewey bzw. Kilpatrick sich findet („...planvolles Handeln (als) typische Einheit

des wertvollen Lebens in einer demokratischen Gesellschaft“; Kilpatrick 1935: 165) oder von Pestalozzi vertreten wird („Lernen mit Kopf, Herz und Hand“), hat sich diese ökonomische Bildung weit entfernt⁴³.

- **„Knappheit“:** *Das Rationalhandlungs- oder Effizienzprinzip wird letztlich aus „ubiquitärer“ Knappheit hergeleitet, die als „anthropologische Grundkonstante“ angesehen wird (Retzmann 2012a: 52) und einem Sanktuarium⁴⁵ gleichkommt.* Das heißt, gewichtige kulturanthropologische (vgl. Sahlin 1972/1978) sowie historische Einwände gegen das Knappheitspostulat, wie denjenigen, dass es keine naturgegebene Knappheit von Gütern gibt (Knappheit ist ein Verhältnis zwischen Menschen), sondern Rohstoffe, Güter und Geld erst unter spezifisch historischen gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Nutzung als knapp erscheinen (Sichter 1978), werden von der Standardökonomik wie von der ökonomischen Bildung (Mainstream) nicht zur Kenntnis genommen. „Damit bleibt der wirtschaftssystemische Grundtatbestand ökonomisch motivierter Knappheitszeugung ebenso jenseits des Denkhorizonts wie dauerhafte Strukturen systematischer materieller und monetärer Verschwendung, etwa beim betrieblichen Energieeinsatz, bei internationalen Großfusionen oder beim demonstrativen Konsum von Konzernen“ (Hedtke 2014:102). Paul A. Samuelson/William D. Nordhaus schreiben in ihrem „internationale(n) Standardwerk der Mikro- und Makroökonomie“ – so der Untertitel ihres Buches „Volkswirtschaftslehre“ – „Das Wesen des Wirtschaftens besteht in der Anerkennung der Knappheit als Realität und in einer gesellschaftlichen Organisation, die einen möglichst effizienten Ressourceneinsatz zulässt“ (Samuelson/Nordhaus 2005: 21). Danach leidet derjenige unter Realitätsverlust, der Zweifel am Knappheitspostulat anmeldet.
- **„Ökonomische Eindimensionalität als Realität“:** Konventionelle ökonomische Bildung fußt auf der Annahme, dass „Menschen (...) ökonomisch begründete Entscheidungen zwischen gegebenen Alternativen (treffen) ...“ (GGW 2010: 14). Bezug genommen wird hierzu immer wieder auf die Formel von der „ökonomisch geprägten Lebenssituation“, eine Metapher, die sich jedoch bei näherer Prüfung als erläuterungsbedürftig erweist. Denn entweder ist die ökonomische Dimension eine von

⁴³ Kaiser/Kaminski haben die Idee der Ganzheitlichkeit im Kontext der Projektmethode, wie sie vom erkenntnisphilosophischen Pragmatismus durch Dewey/Kilpatrick, aber auch von europäischen Reformpädagoginnen (u. a. Kerschensteiner) und der Alternativschulbewegung mit je eigenen Akzenten entwickelt wurde, prägnant beschrieben (Kaiser/Kaminski 1994: 267 - 270).

⁴⁴ Ubiquitär = überall verbreitet (Duden. Das Fremdwörterbuch).

⁴⁵ Sanktuarium = Heiligtum (Duden. Das Fremdwörterbuch).

mehreren Dimensionen, die eine Lebenssituation prägen. Dann ist nicht einzusehen, warum gerade eine „ökonomisch begründete Entscheidung“ statt einer multidimensionalen Entscheidung getroffen werden soll. Oder der ökonomischen Dimension kommt ein dominantes gesellschaftliches Gewicht zu (Stichwort: „Ökonomisierung der Gesellschaft“), was sich in der vor allem ökonomischen Prägung von Lebenssituationen manifestiert und von ambivalenter Wirkung ist. Ökonomische Bildung, die diese „Prägung“ aufgreift, wäre dann prinzipiell als kritische Bildung zu verstehen. Denn warum sollte eine vor allem „ökonomisch geprägte Lebenssituation“ (z. B. Armut/Reichtum, Arbeitslosigkeit, Energiemangel) allein oder vor allem durch ökonomische Analysekategorien, Bewertungskriterien und Lösungsverfahren bearbeitet werden? Im Lebensalltag trifft niemand eine bloß „ökonomisch begründete Entscheidung“. Ein Wirtschaftsunterricht, der vor allem auf das Kriterium der ökonomischen Effizienz ausgerichtet ist, fördert allerdings die Abstraktion von anderen Dimensionen bzw. Entscheidungskriterien. Letztere müssten die Lernenden ggf. gegen monodisziplinär und monoparadigmatisch ausgebildete und unterrichtende Lehrkräfte, unter Umständen auch gegen einen Lehrplan des Landes im Fach Wirtschaft, ins Feld führen.

11 Beispiele kritischer Handlungsfähigkeit

Wie oben gezeigt, gehört zu **kritischer Handlungsfähigkeit** zum einen das Wissen um die mangelnde Operationalität und hohe Subjektabhängigkeit des Effizienzziels bei seiner praktischen Anwendung; zum anderen die Bereitschaft, sich gegebenenfalls den (eindimensional) auf ökonomische Effizienz orientierten Entscheidungen entgegenzustellen, indem auf die mögliche Zielvielfalt und Zielabhängigkeit der Effizienzbewertung einschließlich jeweils möglicher Folgekosten verwiesen wird. Mit anderen Worten: Kritische Handlungsfähigkeit manifestiert sich darin, dem zwingenden Blick⁴⁶ ökonomischer Effizienz theoretisch und praktisch konstruktiv begegnen zu können. Das übergeordnete Motiv ökonomiekritischen Handelns besteht darin, eine sozial-ökologische Nachhaltigkeit des Wirtschaftens zu erreichen (Fischer 2006). Im weitesten Sinne bedeutet das, an der „Re-Integration der Ökonomie in die Gesellschaft“ (Polanyi 1978) mitzuwirken.

Kritische Handlungsfähigkeit kann sich bei den verschiedenen beteiligten Akteuren (Beschäftigte, Management, Lernende u. a.) auf unterschiedliche Weise zeigen und dazu führen, dass das Ziel ökonomi-

scher Effizienz – je nach spezifischer Interessenlage und Machtverhältnissen – nachdrücklich eingefordert, ersetzt und/oder ergänzt wird. Die folgenden drei Beispiele (aus 1. Arbeitswelt; 2. Wirtschaft/Politik – Unterricht; 3. Schülerbetriebspraktikum) sollen zeigen, wie der Eindimensionalität des Effizienzziels durch Erweiterung des Zielspektrums begegnet werden kann und worin (kritische) Handlungsfähigkeit sich ggf. praktisch manifestiert. Zugleich steckt in den Beispielen zumindest implizite ein Plädoyer für ein Integrationsfach Wirtschaft-Politik-Gesellschaft, das einem multiparadigmatischen, fächerübergreifenden, problemorientierten, schülerbezogenen und mehrperspektivischen Unterricht entgegenkommt.

Erstes Beispiel: Arbeitswelt: „Humanisierung und Wirtschaftlichkeit“

Das Beispiel „Humanisierung der Arbeitswelt“ soll die zuvor theoretisch begründeten Voraussetzungen und Alternativen von (kritischer) Handlungsfähigkeit im Verhältnis zur Wirkmächtigkeit des Effizienzparadigmas im historisch-politischen Wandel empirisch veranschaulichen. Es lassen sich vereinfacht drei Formen von Handlungsfähigkeit in Bezug auf das ökonomische Effizienzziel (Wirtschaftlichkeit) unterscheiden:

(a) „Humanisierung vor Wirtschaftlichkeit“

Anfang der 1970er Jahre leisteten Arbeiter der Automobilindustrie in verschiedenen Ländern gegen die Akkord- und Fließbandarbeit passiven und aktiven Widerstand, was sich in Form hoher Abwesenheitsraten, Arbeitsunlust, Streiks und Sabotage niederschlug und in den betroffenen Unternehmen zu Verlusten führte (Neubauer/Wächter 2011: 69). In Deutschland, aber auch in anderen Ländern, wurden daraufhin neue Formen der Arbeitsorganisation entwickelt und erprobt („Humanisierung der Arbeit“), durch die der Arbeitsumfang bzw. der Arbeitsinhalt in Verbindung mit einem höheren Maß an Selbstständigkeit (z. B. in „teilautonomen Gruppen“) neu geregelt wurde. Von gewerkschaftlicher Seite fand in dieser Phase insofern ein Umdenken statt, als mit den neuen Formen der Arbeitsorganisation die Forderung nach Verbesserung der Arbeitsbedingungen verbunden wurde, bestand doch die bisherige Praxis eher darin, „belastende, unfallträchtige, krankmachende und repetitive Arbeitstätigkeiten mit Prämien oder Zulagen abzugelten,...“ (ebd. 70).

(b) „Schnittmenge von Humanisierung und Wirtschaftlichkeit“

Ein von der damaligen Bundesregierung aufgelegtes bundesweites „Programm Forschung zur Humanisierung des Arbeitslebens“ (HdA-Programm) (BMFT

⁴⁶ Günther Ortman (1984) hat die Metapher vom „zwingenden Blick“ verwendet, um mit Rekurs auf Foucault Personalinformationssysteme als Techniken der Disziplinierung zu deuten und sie in einer Metaphysik der Macht einzuordnen.

1981) war von der Idee getragen, dass Wirtschaftlichkeit und Humanisierung der Arbeitswelt in keinem Gegensatz zu stehen brauchen, sondern die Ausgaben für humane Arbeitsbedingungen aus betriebs- und volkswirtschaftlicher Sicht kompensiert werden. Es ging um den empirischen Nachweis, dass sich die Anwendung humaner Arbeitsformen auch tatsächlich ökonomisch lohnen würde (Neubauer/Wächter 2011: 70). In einer Erweiterten Wirtschaftlichkeitsrechnung (EWR) sollten die Mängel der „einfachen“ Wirtschaftlichkeitsrechnung, die sich im Wesentlichen auf die direkt monetär quantifizierbaren Daten beschränkte, im Rahmen des HdA-Programms überwunden werden. Hierzu mussten eine Reihe von Meß- und Bewertungsproblemen gelöst werden, was nicht notwendig zu einem errechneten Gesamturteil geführt wurde, da man die Entscheidungssituation bewusst transparent und diskutierbar belassen wollte, um die Notwendigkeit von subjektiven Werturteilen der Verantwortlichen im Entscheidungsprozess hervorzuheben. Deutlich wurde bei Anwendung der EWR-Verfahren, „dass eine angemessene Wirtschaftlichkeitsbeurteilung gerade von Innovationen ohne die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Praktikern und Wissenschaftlern nicht gelingen kann“ (ebd.: 73).

(c) „Wirtschaftlichkeit vor Humanisierung“

Ende der 1980er Jahre wurde nach Einschätzung von Neubauer/Wächter (ebd.: 73) der gesellschaftliche Konsens zwischen Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden und damit der Interessenausgleich von Wirtschaftlichkeit und Humanisierung aufgekündigt. Für die weitere Anwendung der EWR in der betrieblichen Praxis fehlte fortan der gesellschaftliche Rückhalt. Als neues Management – Leitbild galt der „shareholder value“ und somit ein Rückfall in die Praxis vor Anwendung der EWR. Innovationen bzw. Investitionen werden durchgeführt, wenn sie – auch unabhängig von ihren Wirkungen auf eine menschengerechte Gestaltung der Arbeit – ökonomisch effizient sind.

Zweites Beispiel: Wirtschaft/Politik-Unterricht: „Nicht alles, was effizient ist, ist auch legitim.“

Das Zitat stammt von Klaus Moegling (2013: 37). Er hat die „für Politikwissenschaft und Ökonomik gemeinsamen Urteilkategorien Effizienz und Legitimität“ im Hinblick auf ihre Eignung für den politischen Unterricht untersucht und tritt nachdrücklich dafür ein, „niemals nur die eine der beiden Beurteilungsperspektiven“ einzunehmen (S. 37). Zuvor hat er auf Seiten der Lehrenden „eine Tendenz zum schematischen Umgang im unterrichtlichen Einsatz dieser Kategorien“ festgestellt und sieht dadurch die Befähigung der Lernenden zu einer kritisch-selbstständigen Beurteilung von gesellschaftlichen Problemlagen⁴⁷

gefährdet. Er befürchtet weiterhin „einen kategorialen Einengungsprozess, (...) der eine am Postulat der Mündigkeit orientierte Urteilsbildung behindern könnte“ (ebd.).

Um wieviel berechtigter ist diese Sorge um die Selbstständigkeit und Kritikfähigkeit der Lernenden, wenn im Rahmen der konventionellen ökonomischen Bildung Sachverhalte bzw. Entscheidungssituationen im Unterricht nur modellhaft nach einer einzigen Urteilkategorie, der ökonomischen Effizienz, beurteilt werden (sollen). Hier liegt ein klarer Verstoß gegen das Überwältigungsverbot im Beutelsbacher Konsens vor.

Klaus Moegling betont des Weiteren, dass zwar jede Lösung eines gesellschaftlichen Problems „unter den Perspektiven von Effizienz und Legitimität beurteilt werden“ (muss) (ebd.), damit aber noch nicht ein kritisch-rationaler, eigenständiger Urteilsbildungsprozess bei den Lernenden gewährleistet ist. Unter anderem würden die beiden Kategorien ein zu grobes Raster bilden, zur schematischen Zuordnung verführen und „wichtige Kriterien für eine Beurteilung, wie z. B. Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit, quer zu den Kategorien Effizienz und Legitimität liegen,...“ (ebd.39). In der Tat ist nicht gleich einzusehen, warum Mögling angesichts der weltweit wachsenden Umweltprobleme nicht der Kategorie der Nachhaltigkeit den gleich hohen Stellenwert zuordnet wie den Urteilkategorien Effizienz und Legitimität. Eine Erklärung hierfür könnte darin liegen, dass Mögling – unter Bezug auf Massing (1997) – dem Bildungsziel „kritische Urteilsfähigkeit“ höchste Priorität zuspricht und mit den Urteilkategorien weniger die *Inhaltsfrage* (Welche gesellschaftlichen Probleme sollen für den Wirtschaft/Politik-Unterricht ausgewählt und behandelt werden?), als vielmehr angemessene *Beurteilungskriterien* zu „gesellschaftlichen Phänomenen“ bzw. „Problemlösungsversuchen“ bestimmt werden soll(en). Leider fehlt für die ökonomische Bildung bis heute eine zusammenhängende Darstellung von (1) bildungstheoretisch und allgemeindidaktisch begründeten Zielen, (2) inhaltlich zentralen Problemen der Gesellschaft und (3) Kriterien für die Beurteilung von Problemlösungsversuchen⁴⁷.

Drittes Beispiel: Schülerbetriebspraktikum zu „Rationalisierung und Humanisierung“

Mit dem Bielefelder „Projekt Betriebspraktikum“ (Feldhoff u. a. 1985) wurde bereits vor mehr als dreißig Jahren eine theoretisch fundierte und praktisch erprobte Konzeption eines themenzentrierten Betriebspraktikums publiziert, das wegen seiner päd-

⁴⁷ Grundlagen und Anregungen hierzu könnten sein: zu (1) ein Text von Hedtke (2015); zu (2) ein Text von Klafki (1996) über gesellschaftliche Schlüsselprobleme und zu (3) Texte von Massing (1997) und Moegling (2013).

gogischen Grundlegung und didaktischen Strukturierung bis hinein in einzelne Unterrichtsbausteine heutigen Ansprüchen an eine schüler- und problemorientierte Bildung entgegenkommt⁴⁸. Insbesondere enthält die Konzeption die didaktische Umsetzung eines multiparadigmatischen, multiperspektivischen und multidisziplinären Ansatzes, in dem nachdrücklich das (oben im 2. Beispiel) hervorgehobene Bildungsziel „kritische Urteilsfähigkeit“ bzw. hier diskutierte Ziel der „kritischen Handlungsfähigkeit“ zum Tragen kommt.

Eine *ergebnisoffene* Lernsituation wird dadurch erreicht, dass das Verhältnis von Rationalisierung und Humanisierung der Arbeit als zentraler Problemzusammenhang zwar vorgegeben wird, jedoch nicht als definiertes Gegensatzpaar, wie es in der arbeitspolitischen Diskussion häufig anzutreffen ist, sondern als ein jeweils am konkreten Thema oder Gegenstand, z. B. einem veränderten Arbeitsplatz, vom Lernenden neu zu bestimmendes Verhältnis. Dabei wird der Rationalisierungsbegriff in seiner Ambivalenz auch für die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer vorgestellt: Rationalisierungsmaßnahmen, die mit Produktivitätssteigerungen und somit geringeren Stückkosten und Preisen verbunden sind, können sowohl zu einer Erhöhung des Lebensstandards wie zur Erhöhung, aber auch zur Senkung von Arbeitsbelastungen, führen.

Die Orientierung auf das Verhältnis „Rationalisierung und Humanisierung“ ermöglicht bei der Praktikumsvorbereitung auf die verschiedenen Berufsfelder sowohl eine inhaltliche Strukturierung von Einzelaspekten der „Arbeitssituationen im Wandel“, als auch die Erkenntnis, dass die jeweils vorfindlichen Daten eines Arbeitsplatzes „vorläufiges“ oder „historisches“ Resultat interessenpolitischer Auseinandersetzung sind. Das in diesem Projekt im Zentrum stehende Schülerinteresse kommt darin zum Ausdruck, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, eigene Wünsche und Interessen in Bezug auf Arbeit und Beruf mit der historisch vorfindlichen Arbeits- und Berufsrealität zu konfrontieren und demokratische Wege zu ihrer Realisierung ausfindig zu machen. Aus der Gegenüberstellung von Freiheitspostulaten der Verfassung mit der einschränkenden Arbeits- und Ausbildungsmarktsituation bzw. betrieblichen Arbeitssituation wird die Entwicklung von Problembewusstsein, Kritikfähigkeit und aktiver Interessenwahrnehmung erhofft.

Fazit („Kritische Handlungsfähigkeit“): Ob in der betrieblichen Praxis das ökonomische Effizienzprinzip isoliert oder in Abstimmung mit anderen, sozialen und ökologischen Dimensionen der Arbeit und des Wirtschaftens angewendet wird, hängt vom Wissen und von der Stärke der betrieblichen wie gesellschaftli-

chen Akteure ab, die für die Realisierung von sozial- und umweltverträglichen Innovationen/Investitionen eintreten, ein Engagement, welches schließlich in den verfolgten Unternehmenszielen und der Unternehmenspolitik seinen Niederschlag findet. Analog dazu ist es beim „Kampf um den Lehrplan“ (Weniger 1990/1953) eine bildungspolitische Machtfrage, ob in einem Schulfach Wirtschaft Curriculum und Unterricht monoparadigmatisch auf die Anwendung des ökonomischen Effizienzprinzips auf alle Sachverhalte orientieren, oder ob in einem Integrationsfach „Wirtschaft/Politik/Gesellschaft“ von vornherein multiparadigmatisch, multidisziplinär und multiperspektivisch sowie schüler- und problemorientiert vorgegangen wird.

12 „Lebenssituationsorientierung“ in der (sozio-)ökonomischen Bildung

Die zum Teil in kritischer Auseinandersetzung mit dem konventionellen Ansatz entwickelten Konzepte ökonomischer Bildung wie der Ansatz „Wirtschaftliche Bildung“, der „Lebenssituationsorientierte Ansatz“, der „Sozialwissenschaftliche Ansatz“⁴⁹, und der Ansatz „Sozioökonomische Bildung“⁵⁰ weisen unterschiedliche konzeptionelle Zustände auf und bedürfen zum Teil weiterer theoretischer und empirischer Ausarbeitung. Sie lassen aber in ihren Kernelementen (Subjektorientierung, Interdisziplinarität, Problemorientierung, Wissenschaftlichkeit, Materialer Wirtschafts-begriff, Pluralität, Paradigmenvielfalt) ein hohes Maß an Übereinstimmung erkennen. Zum Teil bauen sie aufeinander auf oder lassen sich gegenseitig kombinieren.

Gemeinsam verwenden sie – wie auch der konventionelle Ansatz ökonomischer Bildung – die Formel von der „ökonomisch geprägten Lebenssituation“, die dem „Lebenssituationsorientierten Ansatz“ (Ochs/Steinmann 1994; Steinmann 1997; Steinmann 2008) entstammt und bei dem es dem Anspruch nach vor allem um die Bedürfnisse und die Stärkung, das heißt Qualifizierung der Lernenden für die Bewältigung von Lebenssituationen gehen soll (kurz: LSQ). Die fachdidaktische Grundorientierung rangiert in diesem Ansatz in ihrer Bedeutung vor dem fachwissenschaftlichen Bezug und der ihr entstammenden Effizienznorm, an der sich bekanntlich der konventionelle Ansatz vor allem orientiert. So soll das wissenschaftliche Wissen nicht zugleich die Relevanzkriterien für die Auswahl von Lerninhalten liefern, sondern wird nach seinem Beitrag für die Gestaltung von Lebenssituationen der Lernenden geprüft und genutzt. Das höchst ambitionierte, von Saul B. Robinsohn (1975) ange-

⁴⁸ Eine ausführliche Besprechung dieses Projekts, zu dem ein Lehrerhandbuch und fünf Schülerhefte gehören, findet sich bei Famulla (1987).

⁴⁹ Zur Darstellung und kritischen Würdigung dieser drei Ansätze ökonomischer Bildung vgl. Hedtke (2011): 46 – 82.

⁵⁰ Beiträge zur Sozioökonomischen Bildung, in denen die Kernelemente vorgestellt und diskutiert werden, finden sich in dem von Fischer/Zurstrassen (2014) herausgegebenen Sammelband.

stoßene Vorhaben, Bildungsinhalte aus Lebenssituationen abzuleiten, erfordert allerdings fundierte theoretische und empirische Kenntnis über die gegenwärtige und zukünftige Lebenswirklichkeit der Lernenden.

Im Folgenden soll der Lebenssituationsorientierte Ansatz daraufhin geprüft werden, (1) welches Verständnis von Bildung ihm zugrunde liegt; (2) welcher Subjektbegriff Verwendung findet; (3) wie „ökonomisch geprägte Lebenssituationen“ bestimmt werden und (4) wie der Ansatz in Bezug auf das gegenwärtige Verhältnis von Wirtschaft und Gesellschaft bzw. zur Ökonomisierung der Gesellschaft einzuschätzen ist.

(1) Das **Bildungsverständnis** des LSQ folgt dem zugrunde liegenden Modell der Robinsohnschen Curriculumreform in seiner Schrittfolge „Lebenssituationen-Qualifikationen-Curriculumelemente“, das heißt, die Curriculumforschung soll aus den relevanten Lebenssituationen und den dort geforderten Funktionen die notwendigen Qualifikationen und Bildungsinhalte identifizieren. Dieses Vorgehen entspricht einem *funktionalistischen* Verständnis von Bildung, das heißt, es fördert den Ersatz von Bildung durch Qualifikation, wodurch „Bildung als Individualitätsbildung der Person“ in den Hintergrund gerät und „Lernprozesse vorwiegend unter Optimierungsaspekten“ betrachtet werden (Hedtkke 2015: 66f). Robinsohn wie auch Ochs/Steinmann halten allerdings an der Leitidee gesellschaftlicher Emanzipation fest und fordern, dass sich Qualifikationen an den Richtzielen Kompetenzsteigerung *und* Emanzipationsförderung messen lassen müssen. Steinmann beschränkt sich zudem nicht auf die Förderung von Qualifikationen in den bestehenden Verhältnissen, sondern will explizit für die Veränderung der Verhältnisse qualifizieren, das heißt, Behinderungen und Gefährdungen von Bedürfnisbefriedigung und Entfaltung, Kooperation und Teilhabe beseitigen (Steinmann 1997: 3).

(2) **Subjektbegriff:** Der Lebenssituationsansatz versteht sich dezidiert als subjektorientierter Ansatz, allerdings nimmt er Bezug auf den „alten“ Subjektbegriff, wie er in der neuhumanistischen Tradition steht und noch „den Blick für den Menschen in seiner Ganzheit“ aufweist (Steinmann 1997: 3). Ziele wie „Selbstbestimmte Gestaltung des Lebens“ (Steinmann 2008: 209) deuten darauf hin, dass man hier den von poststrukturaler Seite für die spätmoderne Gesellschaft diagnostizierten radikalen „Bruch mit allen Vorstellungen von der Möglichkeit einer stabilen und gesicherten Identität“ (Keupp 2010) nicht mitvollzogen hat und mit dem Bildungsziel der „ganzheitlichen“ bzw. „autonomen“ Persönlichkeit nolens volens eine Affinität zum Leitbild des „unternehmerischen Selbst“ herstellt, das von überzogenen Vorstellungen von individueller Verantwortlichkeit begleitet wird. Aber hier muss auch erwähnt werden, dass sich Steinmann gegen eine individualistische Verkürzung des Lebenssituationsansatzes und für das Einbezie-

hen notwendiger sozialstruktureller Veränderungen ausspricht und somit in seinen Ansatz zugleich politische Bildung integriert. Im Übrigen trifft die Kritik an dem einst in emanzipatorischer und humanistischer Absicht formulierten Bildungsziel der autonomen Persönlichkeit nicht zugleich diejenige „Subjektorientierung“, bei der Bildung als „persönlicher Prozess“ von Individuen verstanden wird, die sich Werte, Wissen und Instrumente aneignen, um praktisch handlungsfähig zu werden. Zur Förderung der hierfür notwendigen „Selbstständigkeit“ schlägt Steinmann eine Reihe konkreter Aktivitäten von der Lernschrittplanung bis zur Lernergebnisdokumentation vor und betont die Wichtigkeit von Kooperation und Kommunikation.

(3) **„Ökonomisch geprägte Lebenssituation“:** Gegenüber der szientistisch orientierten konventionellen ökonomischen Bildung, die sich der scheinbar zeitlos gültigen Denkschemata der Wirtschaftswissenschaften wie beispielsweise der Effizienznorm in *jeder* Lebenssituation bedient, soll im situationsorientierten Konzept der Einzelne mit Kompetenzen ausgestattet werden, die ihm die „Bewältigung von Lebenssituationen“ ermöglichen. Betont wird der Wandel der Lebenssituationen und ihrer Herausforderungen, zudem sollen die Wissensbestände anderer Wissenschaften sowie Erkenntnisse der empirischen Sozialforschung mit einbezogen und kein hegemonialen Anspruch gegenüber den anderen Disziplinen vertreten werden. Doch an entscheidender Stelle, nämlich am Begriff der Lebenssituation, wird der eigene Anspruch nicht eingelöst. Es steht – wie Hedtkke zu Recht feststellt – der „wissenschaftlich-systematisch begründete ‚Konsens über eine umfassende Struktur von Lebenssituationen‘ als Basis für die Bestimmung der Inhalte von allgemeiner Bildung, den Robinsohn ganz allgemein und Ochs und Steinmann im wirtschaftsdidaktisch Besonderen forderten (...) bis heute aus“ (Hedtkke 2015: 67). Stattdessen werden pragmatisch an Themen ökonomischer Bildung anknüpfende Lebenssituationen bestimmt, die zwischen Subjekt und Bezugsdisziplin identifiziert werden. So werden die allgemeinen Erkenntnisobjekte der Wirtschaftswissenschaften, hier der Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung, wie *Einkommensentstehung* (Produktion und Arbeit) und *Einkommensverwendung* (Güter, Sparen, Investition – warum nicht auch *Einkommensverteilung*?) als umfassende Lebensbereiche ausgewiesen und dann in „ökonomisch geprägte Lebenssituationen“ (Beispiele u. a.: Berufswahl, Kauf an Märkten) umgeformt. Die Auswahl an Lebensweltsituationen erscheint plausibel, doch wird zu Recht ein Mangel an theoretischer Fundierung sowie die fehlende Berücksichtigung des einschlägigen sozialwissenschaftlichen Diskurses dazu kritisiert. Ein unscharfer Situationsbegriff ist die Folge (Hedtkke 2011: 66).

(4) Verhältnis von **Wirtschaft und Gesellschaft/Ökonomisierung:** Bei der hier besonders zur Diskussion stehenden Frage, ob und wie der LSQ mit

dem historisch spezifischen Verhältnis von Wirtschaft und Gesellschaft (Stichwort: Ökonomisierung) verfährt, richtet sich der Blick wiederum auf die im Zentrum stehenden „ökonomisch geprägten Lebenssituationen“. Doch ist mit dem Begriffspaar „ökonomisch geprägt“ nicht kritisch die zunehmende Anwendung des ökonomischen Kalküls auf ökonomische und nichtökonomische Bereiche der Gesellschaft gemeint („Ökonomisierung“), sondern es bezeichnet diejenigen Situationen, zu deren Bewältigung wirtschaftswissenschaftliches Wissen beitragen soll. Letzteres wird allerdings in seiner Ambivalenz nicht gedeutet⁵¹. Es fehlt an einer grundlegenden Einschätzung des gegenwärtigen Verhältnisses von Wirtschaft und Gesellschaft, bei dem zumal der neoklassische Mainstream der Wirtschaftswissenschaften mit seinen Paradigmen (Homo oeconomicus bzw. Effizienz) bis in die Lebenssituationen hinein eine wichtige Rolle spielt. „Die Wirtschaftswissenschaften (...) stehen zur wirtschaftlichen Wirklichkeit nicht in einem beobachtenden, sondern in einem performativen Verhältnis, sie bringen sie (mit) hervor“ (Hedtke 2015: 33). Von daher erscheint im Grunde für jegliche ökonomische Bildung heute eine Befassung mit dem historisch spezifischen und somit veränderbaren Verhältnis von Wirtschaft und Gesellschaft unverzichtbar. Steinmann unterstreicht schließlich selbst die Gesellschaftsbezogenheit ökonomischer Entscheidungen und ökonomischer Bildung und verweist darauf, dass „sich individuelle Entfaltung nachhaltig nur über eine Gestaltung von Sozialstrukturen in Richtung auf eine lebenswerte Gesellschaft sicherstellen“ lässt (Steinmann 1997: 8). Er plädiert folgerichtig zudem für die „Einbettung der ökonomischen Bildung in ein auf die Gesellschaft als Ganzes bezogenes Curriculum“ (ebd.: 20).

Abschließend lässt sich zum Lebenssituationsansatz feststellen, dass vor allem der Situationsbegriff weiterer theoretischer und empirischer Fundierung bedarf, z. B. nach Klassen, Schichten, Ethnien, Gender und Kulturen differenziert werden müsste (Hedtke 2011: 67) und dass die Bezeichnung „ökonomische Prägung“ die Frage danach aufwirft, wie der gesellschaftliche Ökonomisierungsdruck sich in Lebenssituationen manifestiert und fachdidaktisch aufgenommen werden kann. Vermerkt werden muss aber auch, dass der LSQ die Qualifikationen an den Richtzielen Kompetenzsteigerung und Emanzipation messen lassen will (Steinmann 1997: 4) und die bislang dominierende individualistische Sichtweise auf die Lebenssituation durch den Gesichtspunkt der gesamtgesellschaftlichen Betroffenheit ergänzt (ebd.: 8).

⁵¹ Birgit Weber mahnt unter Hinweis auf die Komplexität von Lebenssituationen eine nähere Prüfung von „Grundkonzepten der Wirtschaftswissenschaften“ an, die von „kritischen Geistern“ verworfen werden, ohne ihren gesamtwirtschaftlichen Nutzen zu sehen (Beispiele: Arbeitsteilung, Geld, Markt und Kosten-Nutzen-Analysen (Weber 2014: 141ff)).

13 Schlussbemerkungen

Die folgenden Fragen und Antworten dienen zur Vergewisserung des Ertrags der vorausgegangenen Erörterungen: 1) Worin unterscheiden bzw. gleichen sich im Wesentlichen der konventionelle und der sozioökonomische Ansatz ökonomischer Bildung? 2) Warum hat die fundamentale Kritik am Subjektbegriff der Aufklärung die konventionelle ökonomische Bildung (noch) nicht erreicht? 3) Welches Bildungsziel tritt an die Stelle der neuhumanistischen Bildungsidee? 4) Welches ist der entscheidende Ansatzpunkt für Kritik („Eigensinn und Widerstand“)? 5) Was zeichnet die Lebenssituationsorientierung in der ökonomischen Bildung aus und was erschwert ihre Realisierung?

Zu 1) **Konventionelle und sozioökonomische Bildung**: Wie die Analyse vorliegender Ansätze ökonomischer Bildung zeigt, sind mit der Art und Weise des **Subjektbezugs** einerseits und des **Gesellschaftsbezugs** andererseits wichtige Weichenstellungen bei der Konzeptionierung ökonomischer Bildung verbunden. Deutlich unterscheidet sich z. B. der Ansatz einer sozioökonomischen Bildung, der die Lebenswirklichkeit der Lernenden (Subjekte) zum Ausgangspunkt nimmt, vom mainstream, hier auch konventionelle oder orthodoxe ökonomische Bildung genannt, der sich primär an den Wirtschaftswissenschaften als Bezugsdisziplin orientiert. Weitgehende Übereinstimmung besteht hingegen (noch) zwischen beiden beim übergeordneten neuhumanistischen Bildungsziel – wenn man von dem hier vorliegenden Beitrag einmal absieht, der sich dem sozioökonomischen Ansatz zurechnet. Hinsichtlich des Themas „Wirtschaft und Gesellschaft“ hingegen bestehen erhebliche Differenzen, da der mainstream dieses Thema aufgrund seiner disziplinären Orientierung schlicht ignoriert und der sozioökonomische Ansatz sich geradezu programmatisch schon in seinem Namen auf dieses Verhältnis bezieht. Nur letzterem liegt explizit etwas an der (Re-) Integration der Wirtschaft in die Gesellschaft.

Zu 2) **Subjektkritik „angekommen“?** Die grundlegende poststrukturelle Kritik am Subjektbegriff der Aufklärung vermochte die konventionelle ökonomische Bildung nur deshalb noch nicht sichtbar zu treffen, weil sie ihre neuhumanistischen Bildungsziele, z. B. „Persönlichkeitsentwicklung“ bzw. „autonome Persönlichkeit“ oder „Mündigkeit“, ohnehin nur äußerlich, additiv oder definitorisch mit der Fachlichkeit (ökonomischen Kategorien) verbunden hat. Ebenso unbenutzt scheint vorerst noch der Funktionswandel der konventionellen ökonomischen Bildung zu verlaufen, der durch die deklarierte umfassende Anwendung des Effizienzziels „auf alle Gegenstände“, schließlich auch

auf sich selbst, das „unternehmerische Selbst“, eingeleitet wurde. Das Leitbild „unternehmerisches Selbst“ steht für eine Politik, die darauf hinausläuft, soziale Probleme wieder stärker als individuelle Probleme anzusehen und den Sozialstaat zurückzufahren. So gesehen, hat die konventionelle ökonomische Bildung einen Funktionswandel von der anfänglichen Vertretung des Humboldtschen Bildungsideals (Stärkung des Einzelnen gegenüber mächtigen gesellschaftlichen Herausforderungen) zur Wegbereiterin einer Politik der Verlagerung sozialer Risiken auf den Einzelnen durchlaufen.

3) **Bildungsziel „Kritische Handlungsfähigkeit“:**

Eine kritische (sozio-)ökonomische Bildung bezieht sich als Bildungsziel nicht mehr auf die „autonome Persönlichkeit“ (obwohl Autonomie bedeutsam bleibt in der gesellschaftsgebundenen Form zugleich selbstbestimmt *und* solidarisch mit anderen handeln zu lernen), sondern fördert neben der notwendigen Fähigkeit zu praktischem, konkreten Handeln auch kritische Handlungsfähigkeit („Eigensinn“), womit eine je konkrete widerspenstige Praxis gemeint ist, die herrschende Normen, Regeln oder Gesetze unterläuft. Die grundsätzliche Notwendigkeit der Kritik im Rahmen der sozioökonomischen Bildung ergibt sich einerseits aus der Einschätzung des gegenwärtigen Verhältnisses von Wirtschaft und Gesellschaft („Ökonomisierung“), andererseits gegenüber dem sich universalistisch gebärdenden Rationalverhaltensmodell („Homo oeconomicus“), für das jede Situation auf ein Optimierungskalkül hinaus läuft.

4) **Ansatzpunkte für Kritik:** Dass Effizienz als Norm durchaus mit Macht ausgestattet sein kann, der Individuen sich unterwerfen müssen, um Anerkennung zu erfahren, ist die eine Seite der Botschaft, die sich aus der Rezeption der Schriften von Butler, Meißner u. a. entnehmen lässt. Die andere Seite betrifft den Verweis auf ein „überschüssiges, transformatives Geschehen“, welches sich ereignen kann, wenn man sich aus der eindeutig-logischen Ebene des Modells auf die Ebene der praktischen Anwendung des Effizienzprinzips begibt. Hier stellt man fest, der Effizienz-Maßstab ist nicht operabel, es gibt kaum eindeutige Zuordnungen von Output- zu Inputgrößen, sondern Entscheidungs- und Handlungsspielräume – auch für Kritik. Bildung (zu kritischer Handlungsfähigkeit) und Fachlichkeit (in der Anwendung ökonomischer Kategorien) können zusammenkommen.

5) **Lebenssituationsorientierung in der ökonomischen Bildung:** Es geht um die Qualifizierung „zur selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Gestaltung des Lebens in der Gesellschaft ...“ (Steinmann 1997: 2). Im Unterschied zum universalis-

tischen Anspruch der konventionellen ökonomischen Bildung, jede Situation dem Rationalverhaltensmodell zu unterwerfen und nur eine Lösung gelten zu lassen, rangiert beim lebenssituationsorientierten Ansatz der ökonomischen Bildung die fachdidaktische Grundorientierung vor dem fachwissenschaftlichen Bezug. Im Idealfall würden nach Gewinnung eines theoretisch und empirisch gehaltvollen Situationsbegriffs, der Triftiges über die aktuelle und künftige Lebenswirklichkeit der Lernenden aussagt, unter Mitwirkung der Adressaten Bildungsinhalte zur Gestaltung von Lebenssituationen bestimmt. Doch von diesem Status ist der LSQ ein gutes Stück entfernt. Zwar entspricht die normative Grundlegung des Ansatzes dem Vorrang des Pädagogischen vor dem Fachlichen, d. h. als entscheidend gelten die Bedürfnisse und Lebenssituationen der Lernenden, auch soll Kompetenzförderung immer mit Emanzipationsförderung verbunden sein, doch bleibt der Ansatz beim Bildungsverständnis funktionalistisch, da er Curriculum-Elemente aus Lebenssituationen herleiten will. Zudem verwendet er den „alten“ Subjektbegriff der Aufklärung und der Situationsbegriff bleibt unscharf. Seine theoretische und empirische Fundierung steht noch aus. Dabei ist die Behebung dieses Mangels von grundsätzlicher Bedeutung für eine sozioökonomische Bildung, die die Lebenswirklichkeit der Lernenden zum Ausgangs- und Endpunkt ihres fachdidaktischen Bemühens erklärt hat.

Literatur:

- Adorno, Theodor W. (1972): Theorie der Halbbildung. In: ders.: Gesammelte Schriften Bd. 8, Soziologische Schriften 1. S. 93 – 121.
- Arnim, Hans Herbert von (1988): Wirtschaftlichkeit als Rechtsprinzip. In: Schriften zum öffentlichen Recht. Band 536, Berlin.
- Ausschuss der Regionen (2013): Stellungnahme des Ausschusses der Regionen „Neue Denksätze für die Bildung“. In: Amtsblatt der Europäischen Union (2013/C 139/10), S. 139/51 – 139/58.
- Becker, Gary S. (1993): Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens. 2. Aufl., Tübingen.
- Beckert, Jens (1997): Grenzen des Marktes. Die sozialen Grundlagen wirtschaftlicher Effizienz. Frankfurt/M. – New York.
- Beckert, Jens (2011): Die Sittlichkeit der Wirtschaft. Von Effizienz- und Differenzierungstheorien zu einer Theorie wirtschaftlicher Felder. MPIfG Working Paper 11/8, Köln.
- Beckert, Jens/Deutschmann, Christoph (2010): Einleitung. Neue Herausforderungen der Wirtschaftssoziologie. In: dies. (Hrsg.): Wirtschaftssoziologie. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 49/2009. Wiesbaden, S. 7 – 21.
- Biesta, Gert J. J. (2002): How General can Bildung be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal. In: Journal of Philosophy of Education. 36.(2002).3. S. 377 – 390.
- Biesta, Gert J. J. (2006): Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future. London.
- Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich (Hrsg.) (2006): Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden.
- BMFT (Bundesminister für Forschung und Technologie) (1981): Programm Forschung zur Humanisierung des Arbeitslebens. 5. unveränd. Auflage. Bonn.
- Bolay, Eberhard/Trieb, Bernhard (1988): Verkehrte Subjektivität: Kritik der individuellen Ich-Identität. Frankfurt/M./New York.
- Bosch, Gerhard (2014): Facharbeit, Berufe und berufliche Arbeitsmärkte. In: WSI-Mitteilungen. 1/014. S. 5 – 13.
- Braverman, Harry (1977). Die Arbeit im modernen Produktionsprozess. Frankfurt/New York.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/M.
- Budäus, Dietrich (1996): Wirtschaftlichkeit. In: Naschold, Frieder u. a. (Hrsg.): Leistungstiefe im öffentlichen Sektor. Berlin, S. 81 – 99.
- Bührmann, Andrea D. (2012): Das unternehmerische Selbst: Subjektivierungsform oder Subjektivierungsweise? In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöfer, Willy (Hrsg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden, S. 145 – 164.
- BMFJFFG (1990) (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit) . Achter Jugendbericht. Bonn.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M.
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Frankfurt/M.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Gender Studies. Frankfurt/M.
- Callon, Michel (1998): Introduction: the embeddedness of economic markets in economics. In: ders. (Hrsg.): The Laws of the Markets. Oxford, Malden, MA: Blackwell Publishers/ Sociological Review; S. 1 – 55.
- degoeb (Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung) (2016): Flyer. Online: <http://degoeb.de/uploads/degoeb/Home/FlyerDeGOEB.pdf>
- Deines, Stefan (2007): Soziale Sichtbarkeit. Anerkennung, Normativität und Kritik bei Judith Butler und Axel Honneth. In: Bertram, Georg et. al.: Sozialität und Anerkennung. Grammatiken des Menschseins. Paris. S. 143 – 161.
- Derbolav, Josef (1957): Wesen und Formen der Gymnasialbildung. Ein Beitrag zur Theorie der Wirtschaftsoberschule. Bonn: Bouvier (Akademische Vorträge und Abhandlungen).
- Drechsel, Reiner (1987): Widersprüche im Bildungsbegriff und wie man mit ihnen in der beruflichen Bildung umgeht. In: Drechsel, Reiner u.a. (Hrsg.): Ende der Aufklärung – Zur Aktualität einer Theorie der Bildung. Bremen. S. 111 – 130.
- Dreitzel, Hans Peter (1980): Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Vorstudien zu einer Pathologie des Rollenverhaltens. München.
- Drieschner, Elmar (2007): Erziehungsziel Selbstständigkeit. Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik. Wiesbaden.
- Ebbers, Ilona/Klein, Rebekka (2011): Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Nr. 12/2011, S. 28 – 32.
- EK Wachstum und Nachhaltigkeit (2013). Schlussbericht der Enquete – Kommission „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität – Wege zu nachhaltigem Wirtschaften und gesellschaftlichem Fortschritt in der sozialen Marktwirtschaft“. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band Nr.1419. Bonn.
- Elster, Frank (2007): Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung. Zur (berufs-) pädagogischen Sicht auf die Paradoxien subjektiver Arbeit. Bielefeld.
- Engartner, Tim/Krisanthan, Balasundaram (2014): Ökonomische Bildung in Zeiten der Ökonomisierung – oder: Welchen Anforderungen muss sozio-ökonomische Bildung genügen? In: Fischer/Zurstrassen, a.a.O., S. 155 – 176.
- Famulla, Gerd-E. (1987): Das „Projekt Betriebspraktikum“. Ein Bielefelder Modell macht Schule. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heft 5/1987, S. 421 – 427.
- Famulla, Gerd-E. (1993): Lerninhalte und Handlungskompetenzen im Kontext veränderter gesellschaftlicher und ökologischer Problemlagen. In: GBU (Gesellschaft für Berufliche Umweltbildung) (Hrsg.): Erziehung oder Aufklärung? Zur Debatte über Grundorientierungen in der beruflichen Umweltbildung. Informationen zur beruflichen Umweltbildung (IZBU) - Sonderheft 3/1993, S. 117 – 141.
- Famulla, Gerd-E. (2012): Rezension zu Hedtke, Reinhold (2011): Konzepte ökonomischer Bildung. Schwalbach/Ts.. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 3/2012, S. 475 – 478.
- Famulla, Gerd-E. (2014a): Sozio-ökonomische versus ökonomistische Bildung. In: Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina, a.a.O., S. 390 – 410.
- Famulla, Gerd-E. (2014b): Berufsorientierung – „Fast wie im richtigen Leben“. In: Politisches Lernen. Heft 3 – 4/14. S. 68 – 74.
- Famulla, Gerd-E. (2016): Konventionelle ökonomische vs. sozioökonomische Bildung. Welche Nachhilfe braucht der Homo oeconomicus? Unveröff. Ms.
- Famulla, Gerd-E./Fischer, Andreas/Hedtke, Reinhold/Weber, Birgit/Zurstrassen, Bettina (2011): Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 12 – 2011, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, S. 48 – 54.
- Famulla, Gerd-E./Gut, Peter/Möhle, Volker/Schumacher, Michael/Witthaus, Udo (1992): Persönlichkeit und Computer. Opladen.
- Feldhoff, Jürgen/Otto, Karl A./Simoleit, Jürgen/Sobott, Claus (1985): Projekt Betriebspraktikum. Berufsorientierung im Problemzusammenhang von Rationalisierung und Humanisierung der Arbeit. Lehrerhandbuch zur Didaktik, Methodik, Organisation. Düsseldorf. Schülerhefte zu den Beschäftigungsbereichen Industrie, Einzelhandel, Handwerk, Büro/Verwaltung, Soziale Dienste.
- Fischer, Andreas (2014): Kaufmännische Bildung - ökonomische Bildung: Impulse für ein modernes Verständnis kaufmännischer Bildung. In: Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung. Band 10, 2014, S. 29 – 47.
- Fischer, Andreas (Hrsg.) (2006): Nachhaltiges Wirtschaften in der wirtschaftsberuflichen Bildung. In: ders. (Hrsg.): Ökonomische Bildung – Quo vadis? S. 45 – 72, Bielefeld.
- Fischer, Andreas (Hrsg.) (2006): Ökonomische Bildung – Quo vadis? Bielefeld.

Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2014): Sozioökonomische Bildung, Bonn.

Fischer, Andreas/Oefftering, Tonio/Oppermann, Julia (Hrsg.) (2017): Der "fachdidaktische Code" der Lebenswelt-und/oder (?) Situationsorientierung in der fachdidaktischen Diskussion der sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächer sowie zum Lernfeldkonzept. Hohengehren.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin.

Foucault, Michel (2002): Dits et Ecrits. Schriften, Band II, 1970 – 1975. Frankfurt/M.

Foucault, Michel (2006): Die Geburt der Biopolitik. Schriften der Gouvernementalität II, Frankfurt/M.

Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2013): Techniken der Subjektivierung. München.

GGW (2010) (Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft) (Hrsg.): Ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen - Standards für die Lehrerbildung. Studie im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft unter Vorsitz des ZDH (2009/2010). Autoren: Hans-Carl Jongebloed, Bernd Remmele, Thomas Retzmann, Günther Seeber. Essen-Lahr-Kiel 2010. Online: http://www.zdh.de/fileadmin/user_upload/presse/Pressemeldungen/2010/Gutachten.pdf (aufgerufen am 16.10.2012)

Graefe, Stefanie (2010): Effekt, Stützpunkt, Überzähliges? Subjektivität zwischen hegemonialer Rationalität und Eigensinn. In: Angermüller, Johannes/van Dyk, Silke (Hrsg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Macht und Wissen. Frankfurt/M., S. 289 – 313.

Graupe, Silja (2011): Humankapital. Wie der ökonomische Imperialismus das Denken über Bildung bestimmt. In: Deutscher Lehrerverband (Hrsg.): Wozu Bildungsökonomie? Fachtagung 2011. Tagungsdokumentation. S. 35 – 50.

Habermas, Jürgen (1982): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1 und 2, Frankfurt/M.

Hedtke, Reinhold (2011): Konzepte ökonomischer Bildung. Schwalbach/Ts.

Hedtke, Reinhold (2012): Warum sozio-ökonomische Bildung Teil des Kanons sein sollte. In: Erdsiek-Rave, Ute/John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Bildungskanon heute. Berlin, S. 86 – 91.

Hedtke, Reinhold (2014a): Wirtschaftssoziologie. Konstanz u. München.

Hedtke, Reinhold (2014b): Was ist sozio-ökonomische Bildung. Perspektiven einer pragmatischen fachdidaktischen Philosophie. In: Fischer/Zurstrassen, a.a.O., S. 81 – 127.

Hedtke, Reinhold (2015): Zur bildungstheoretischen Begründung, allgemeindidaktischen Gestalt und sozialwissenschaftlichen Basis der sozioökonomischen Bildung – eine systematisierende Heuristik. Unveröff. Ms., Bielefeld.

Hedtke, Reinhold/ Famulla, Gerd-E./ Fischer, Andreas/ Weber, Birgit/ Zurstrassen, Bettina (2010): Für eine bessere ökonomische Bildung! Bielefeld.

Hedtke, Reinhold/Weber, Birgit (2008): Wörterbuch ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts.

Herzog, Lisa Maria: Wer sind wir, wenn wir arbeiten? Soziale Identität im Markt bei Smith und Hegel. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie. 59 (2011) 6, 835 – 852.

Heydorn, Hans-Joachim (1973): Wilhelm von Humboldt. In: Heydorn, H.-J./Koneffke, G.: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung. Band 2: Aspekte des 19. Jahrhunderts in Deutschland. München, S. 57ff.

Hippe, Thorsten (2010): Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Gesellschaftliche Schlüsselprobleme als integrativer Gegenstand der ökonomischen und politischen Bildung. Wiesbaden.

Homann, Karl/Suchanek, Andreas (2005): Ökonomik. Eine Einführung. 2. Aufl., Tübingen.

Honneth, Axel (2000): Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. Berlin.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1947/1968): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Amsterdam.

Jongebloed, Hans-Carl (2011): Der Mensch als Zweck der Bildung. Übergänge zwischen allgemeinbildender und beruflicher Schule. Bestandsaufnahme sowie Probleme und Chancen. In: Profil. Heft 6/2011. S. 1 – 15.

Jung, Eberhard (2008a): Autonomie. In: Hedtke/Weber (Hrsg.), a.a.O., S. 57f.

Jung, Eberhard (2008b): Mündigkeit. In: Hedtke/Weber (Hrsg.), a.a.O., S. 237f.

Kahneman, Daniel (2012): Schnelles Denken, langsames Denken. München 2012.

Kahsnitz, Dietmar (2008): Sozioökonomische Bildung. In: Hedtke/Weber (Hrsg.), a.a.O., S. 299 – 301.

Kaiser, Franz-Josef/Kaminski, Hans (1994). Methodik des Ökonomieunterrichts. Bad Heilbrunn.

Kaminski, Hans (1997): Neue Institutionenökonomik und ökonomische Bildung. In: Kruber, Klaus-Peter (Hrsg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. S. 129 – 159.

Kaminski, Hans/Friebe, Stephan (2012): Arbeitspapier finanzielle Allgemeinbildung als Bestandteil der ökonomischen Bildung. Institut für ökonomische Bildung an der Universität Oldenburg. Oldenburg.

Kaminski, Hans/Krol, Gerd-Jan (Hrsg.) (2008): Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven. Bad Heilbrunn/Obb.

Karpe, Jan (2008a): Institutionenökonomische Bildung. In: Hedtke/Weber (Hrsg.), a.a.O., S. 174 – 176.

Karpe, Jan (2008b): Rationalität. In: Hedtke/Weber (Hrsg.), a.a.O., S. 269.

Keller, Heidi (2011): Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung.

Kessl, Fabian (2005): Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit. Weinheim und München.

Keupp, Heiner (2010): Vom Ringen um Identität in der spätmodernen Gesellschaft. Eröffnungsvortrag am 18. April im Rahmen der 60. Lindauer Psychotherapiewochen 2010. Online: www.lptw.de/archiv/Vortrag/2010/keupp_h.pdf (aufgerufen am 17.10.2015).

Kilpatrick, W. H. (1935): Die Projekt-Methode. Die Anwendung des zweckvollen Handelns im pädagogischen Prozess. In: Dewey, J./Kilpatrick W. H.: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Weimar, S. 161ff.

Kirchgässner, Gebhard (2008): Homo oeconomicus. 3. Aufl., Tübingen.

Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Klafki, Wolfgang (2005): Sinn-Dimensionen allgemeiner Bildung in der Schule. In: Monika Fiebert und Ingrid Kunze (Hg.): Zwischen Lehrerbildung und Lehrerausbildung. Texte zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft der Lehrerbildung in Osnabrück. Münster: Lit (Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung, Bd. 23), S. 181 – 199.

Klinkisch, Eva-Maria (2015): Halbbildung oder Anerkennung? Perspektiven kritischer Bildung in der Gegenwart. Weinheim und Basel.

Klippert, Heinz (1981): Didaktik des Lernbereichs Wirtschaft. Fachwissenschaftliche und didaktische Grundlegung eines problemorientierten Wirtschaftsunterrichts.

Koller, Hans-Christoph (2014): Zur Bedeutung von Butlers Subjekttheorie für die Erforschung biographischer Bildungsprozesse. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Opladen u. a., S. 21 – 33.

Kommission für Zukunftsfragen Bayern – Sachsen (Hrsg.) (1997): Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland. Entwicklung, Ursachen und Maßnahmen. Teil III: Maßnahmen zur Verbesserung der Beschäftigungslage. Bonn.

- Krell, Gertraude (2013): Wie und mit welchen Machtwirkungen werden Wirtschaft(ende) und Arbeit(ende) fabriziert? Inspektionen von Ökonomie in diskurs- und dispositivanalytischer Perspektive. In: Maeße, J. (Hrsg.): Ökonomie. Diskurs. Regierung. Globale politische Ökonomie. Wiesbaden, 2013. S. 213 – 239.
- Krol, Gerd-Jan (2001): „Ökonomische Bildung“ ohne „Ökonomik“? Online: <http://www.isse.org/2001/2001-1/krol.htm> (aufgerufen am 19.09.2012).
- Krol, Gerd-Jan/Loerwald, Dirk/Müller, Christian (2011): Mit Ökonomik lernen! Plädoyer für eine problemorientierte, lerntheoretisch und fachlich fundierte ökonomische Bildung. In: Gesellschaft-Wirtschaft-Politik, Heft 2/2011, S. 201 – 212.
- Krol, Gerd-Jan/Zoerner, Andreas (2008): Ökonomische Bildung; Allgemeinbildung und Ökonomik. In: Kaminski, Hans/Krol, Gerd-Jan (Hrsg.): Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven. Bad Heilbrunn, S. 91 – 130.
- Kruber, Klaus-Peter (2008): Kategoriale ökonomische Bildung. In: Hedtke/Weber (Hrsg.), a.a.O., S. 187 – 190.
- Kutscha, Günter (2012): Sozioökonomische Kompetenzentwicklung unter dem Anspruch des Bildungsprinzips – Diskursgeschichtlicher Rückblick und Aspekte zur Reform der ‚ökonomischen Bildung‘. Abstract zum Tagungsvortrag Universität Bielefeld am 28.9.2012. Tagungsthema: Was ist Sozioökonomie, was ist sozio-ökonomische Bildung?
- Labudde, Peter (2014): Fächerübergreifender naturwissenschaftlicher Unterricht – Mythen, Definitionen, Fakten. In: ZfDN. Published online, 13. Juni 2014, S. 1 – 9.
- Levinas, E. (1990): Difficult Freedom. Essays on Judaism. Baltimore.
- Loerwald, Dirk/Müller, Christian (2012): Hat das Homo-oeconomicus-Modell ausgedient? Fachdidaktische Implikationen aktueller Forschungen zur ökonomischen Verhaltenstheorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 108. Band, Heft 3 (2012), S. 438 – 453.
- Maeße, Jens (2014): Diskursforschung zur Ökonomie. Anemüller, Johannes u. a. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1. Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld, S. 300 – 316.
- Manstetten, Reiner (2002): Das Menschenbild der Ökonomie. Der *homo oeconomicus* und die Anthropologie von Adam Smith. Freiburg/München.
- Massing, Peter (1997): Kategorien des politischen Urteils und Wege zur politischen Urteilsbildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Politische Urteilsbildung. Aufgaben und Wege für den Politikunterricht. Bonn, S. 115 – 131.
- Meißner, Hanna (2010): Jenseits des autonomen Subjekts. Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx. Bielefeld.
- Meißner, Hanna (2012): Butler. Stuttgart.
- Mikl-Horke, Gertraude (2011): Was ist Sozioökonomie? Von der Sozialökonomie der Klassiker zur Sozioökonomie der Gegenwart. In: dies. (Hrsg.): Sozioökonomie: Die Rückkehr der Wirtschaft in die Gesellschaft. Marburg, S. 19 – 57.
- Moegling, Klaus (2013): zur Relevanz (und Ergänzungsbedürftigkeit) der Urteilstypen Effizienz und Legitimität. In: Politik unterrichten. Heft 2/2013, S. 36 – 39.
- Moldaschl, Manfred/Voss, Günter (Hrsg.) (2002): Subjektivierung von Arbeit. München.
- Neubauer, Günter/Wächter, Hartmut (2011): Die „Erweiterte Wirtschaftlichkeitsrechnung“ (EWR) – ein Ansatz zu einer interdisziplinären Innovationsplanung. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft. Heft 1/2011, S. 67 – 76.
- Ochs, Dietmar/Steinmann, Bodo (1994): Der Beitrag der Ökonomie zu einem sozialwissenschaftlichen Curriculum. In: Kruber, Klaus-Peter (Hrsg.): Didaktik der ökonomischen Bildung. Baltmannsweiler. S. 36 – 43.
- Ortmann, Günther (1984): Der zwingende Blick. Personalinformationssysteme? Architektur der Disziplin, Frankfurt/ New York.
- Peters, Michael A./Biesta Gert (2009): Derrida, Deconstruction, and the Politics of Pedagogy. New York.
- Pitsoulis, Athanassios (2008): Prinzipal-Agenten-Beziehung. In: Hedtke/Weber (Hrsg.), a.a.O., S. 262f.
- Polanyi, Karl (1978): The Great Transformation. Frankfurt/M.
- Reckwitz, Andreas (2008): Subjekt. Bielefeld.
- Remmele, Bernd (2016): Ökonomische Kompetenzen. Was sie erfassen und wie man sie misst. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung H. 1/2016. S. 22 – 25.
- Resch, Christine (2005): Berater-Kapitalismus oder Wissensgesellschaft. Zur Kritik der neoliberalen Produktionsweise. Münster.
- Retzmann, Thomas (2008): Von der Wirtschaftskunde zur ontologischen Bildung. In: Kaminski/Krol (Hrsg.), a.a.O., S. 71 – 90.
- Retzmann, Thomas (2011): Kompetenzen und Standards der ökonomischen Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 12/2011, S. 15 – 21.
- Retzmann, Thomas (2012a): Kompetenzentwicklung in der ökonomischen Domäne: Ein Kompetenzmodell nebst Standards für den mittleren Bildungsabschluss in Deutschland. In: GW-Unterricht 125/2012, S. 41 – 58.
- Retzmann, Thomas (2012b) (Hrsg.): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule. Schwalbach am Taunus.
- Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden.
- Robinsohn, Saul B. (1975): Bildungsreform als Revision des Curriculum. 5. Aufl., Neuwied/Berlin.
- Röpke, Wilhelm (1979): Jenseits von Angebot und Nachfrage. 5. Aufl., Bern/Stuttgart.
- Rosa, Hartmut/Strecker, David/Kottmann, Andrea (2013): Soziologische Theorien, 2. Aufl., Konstanz/München.
- Rose, Nikolas (2000): Das Regieren von unternehmerischen Individuen. In: Kurswechsel. Heft 2, S. 8 – 26.
- Saar, Martin (2013): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In: Gelhard, Andreas u. a. (Hrsg.), a.a.O., S. 17 – 28.
- Sahlins, Marshall D. (1972): Stone Age Economics. Chicago.
- Samuelson Paul A./Nordhaus, William D. (2005). Volkswirtschaftslehre. Das internationale Standardwerk der Makro- und Mikroökonomie. Landsberg am Lech.
- Schimank, Uwe (2010): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. 4. Aufl., Weinheim/München.
- Schlösser, Hans Jürgen (2008): Wirtschaftswissenschaft und ökonomische Bildung. In: Hedtke/Weber, a.a.O., S. 350 – 352.
- Seeber, Günther (2008): Theorien ökonomischer Bildung. In: Hedtke/Weber (Hrsg.), a.a.O.: S. 308 – 310.
- Seeber, Günther (2014): Ist sozioökonomische Bildung die bessere ökonomische Bildung? Anmerkungen zu einer Begriffsverwirrung. In: Müller, Christian u. a. (Hrsg.): Bildung zur sozialen Marktwirtschaft. S. 19 – 31.
- Sichtermann, Barbara (1978): Unersättlichkeit und Grenze – Anmerkungen zum Begriff der Knappheit. In: mehrwert. Beiträge zur Kritik der politischen Ökonomie. Bd. 14, S. 133 – 171.
- Spieker, Michael (Hrsg.) (2016): Ökonomische Bildung. Zwischen Pluralismus und Lobbyismus. Schwalbach/Ts.
- Steinmann, Bodo (1997): Das Konzept Qualifizierung für Lebenssituationen im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Kruber, Klaus-Peter (Hrsg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung, Bergisch-Gladbach, S. 1 – 22.
- Steinmann, Bodo (2008): Lebenssituationsorientierte ökonomische Bildung. In: Hedtke/Weber (Hrsg.), a.a.O., S. 209 – 212.
- Van Dyck, Silke (2009): Gegenstrategien als (neue) Systemrevision des Kapitalismus. In: Prokla 157, 39. Jg., 19 S.

Vinnai, Gerhard (1993): Die Austreibung des Subjekts aus der Wissenschaft. In: Zykowski, Hans (Hrsg.): Kritik der Mainstream-Psychologie. Münster. online: http://vinnai.de/austreibung_des_subjekts.html (aufgerufen am 11.07.2016).

Voß, G. Günter (2000): Unternehmer der eigenen Arbeitskraft – Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. In: ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20 (2/2000), S. 149 – 166.

Voß G. Günter/Pongratz, Hans J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50 (1/1998), S. 131 – 158.

Walker, Eva-Maria (2014): Performanz von Akteuren, Gütern und Märkten. Abschnitt 3.3 in: Hedtke, Reinhold: Wirtschaftssoziologie, a.a.O., S. 118 – 128.

Weber, Birgit (2008): Aufgaben der Wirtschaftsdidaktik. In: Hedtke/Weber (Hrsg.), a.a.O., S. 53 – 56.

Weber, Birgit (2010): Wirtschaftswissen zwischen Bildungsdefiziten und Unsicherheiten. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften; Heft 1/2010, S. 91 – 114.

Weber, Birgit (2014): Grundzüge einer Didaktik sozioökonomischer Bildung. In: Fischer/Zurstrassen (Hrsg.), a.a.O.: S. 128 – 154.

Weber, Birgit (2014): Grundzüge einer Didaktik sozio-ökonomischer Allgemeinbildung. In: Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung, Bonn, S. 128 – 154.

Weber, Max (1964): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Köln/Berlin.

Weniger, Erich (1990/1953): der Erzieher und die gesellschaftlichen Mächte. In: ders.: Erziehung, Politik, Geschichte. Politik, Gesellschaft, Erziehung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Ausgewählt und kommentiert von Helmut Gaßener. Weinheim/Basel, S. 94 – 105.

Wiede, Wiebke (2014): Subjekt und Subjektivierung. Version: 1.0. In: Docupedia – Zeitgeschichte. Begriffe, Methoden und Debatten zeithistorischer Forschung. Aufgerufen am 10.12.2014.

Windeler, Arnold (2014): Kompetenz. Sozialtheoretische Grundprobleme und Grundfragen. In: Windeler, Arnold/Sydow, Jörg (Hrsg.): Kompetenz. Sozialtheoretische Perspektiven. Wiesbaden, S. 7 – 18.

Wöhe, Günter/Döring, Ulrich (2013): Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. 25. Aufl. München.

Zelizer, Viviana A. (1997): The social Meaning of Money. Pin Money, Pay Checks, Poor Relief and Other Currencies. New York, Chichester: Princeton University Press.

Zimmermann, Klaus F. (2010): Die neue soziale Frage. Kommentar in: DIW – Wochenbericht Nr. 8/2010.

Zöllner, Hermann (2008): Subjektorientierung. In: Hedtke/Weber (Hrsg.), a.a.O.: 303.

Didaktik der Sozialwissenschaften
Social Science Education
Working Papers
ISSN 2364-7698

Fakultät für Soziologie
Faculty of Sociology

Didaktik der Sozialwissenschaften
Social Science Education
Working Papers
ISSN 2364-7698

Anschrift des Autors:
Prof. Dr. Gerd-E. Famulla
Alte Poststr. 33
49328 Melle

E-Mail: GEFamulla@t-online.de

urn:nbn:de:0070-pub-29121280
Bielefeld: Faculty of Sociology 2017

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education

Working Papers

ISSN 2364-7698

Herausgeber / Editors:

Prof. Dr. Reinhold Hedtke

Prof. Dr. Bettina Zurstrassen

Die Working Papers Didaktik der Sozialwissenschaften stellen vorläufige Forschungsergebnisse oder Resultate aus laufenden Forschungsprojekten vor und bieten ein Forum für Debatten und Diskussionen. Sie haben eine interne und externe Kommentierung und Begutachtung durchlaufen.

Social Science Education Working Papers are reporting on preliminary research results or results from current projects and are intended to provide a forum for debate and discussion. They have been subjected to internal and external comment and peer review.

Universität Bielefeld / Bielefeld University
Fakultät für Soziologie / Faculty of Sociology
Postfach / Postbox 100 131
33501 Bielefeld
Germany

Homepage

<http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/ab9/>

e-Mail

[reinhold.hedtke\[at\]uni-bielefeld.de](mailto:reinhold.hedtke[at]uni-bielefeld.de)

[bettina.zustrassen\[at\]uni-bielefeld.de](mailto:bettina.zustrassen[at]uni-bielefeld.de)

Sekretariat / office: Tel. +49 (0)521-106-3985



Bielefeld 2017

© Copyright by the author(s)

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education

Working Papers

ISSN 2364-7698

Herausgeber / Editors:

Prof. Dr. Reinhold Hedtke

Prof. Dr. Bettina Zurstrassen

Die Working Papers Didaktik der Sozialwissenschaften stellen vorläufige Forschungsergebnisse oder Resultate aus laufenden Forschungsprojekten vor und bieten ein Forum für Debatten und Diskussionen. Sie haben eine interne und externe Kommentierung und Begutachtung durchlaufen.

Social Science Education Working Papers are reporting on preliminary research results or results from current projects and are intended to provide a forum for debate and discussion. They have been subjected to internal and external comment and peer review.

Universität Bielefeld / Bielefeld University
Fakultät für Soziologie / Faculty of Sociology
Postfach / Postbox 100 131
33501 Bielefeld
Germany

Homepage<http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/ab9/>**e-Mail**[reinhold.hedtke\[at\]uni-bielefeld.de](mailto:reinhold.hedtke[at]uni-bielefeld.de)[bettina.zustrassen\[at\]uni-bielefeld.de](mailto:bettina.zustrassen[at]uni-bielefeld.de)

Sekretariat / office: Tel. +49 (0)521-106-3985



Bielefeld 2017

© Copyright by the author(s)